

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

# A construção de sentidos para a profissão docente.

Amanda Dihl Moraes

**M**

2018





Amanda Dihl Moraes,  
A Construção de Sentidos para a Profissão Docente,  
Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientada pelo Professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes



## **RESUMO**

O objetivo da presente dissertação foi o de identificar, interpelar e analisar o modo como docentes reformados interpretam o percurso profissional que realizaram, de forma a compreender como foram construindo significados e atribuindo sentidos ao seu trabalho como docentes. Trata-se de um objetivo que terá de ser visto como um contributo para uma reflexão mais ampla sobre as condições e as circunstâncias que potenciam e favorecem o bem estar profissional dos professores.

O quadro teórico foi eleito priorizando a compreensão sobre a construção das identidades profissionais docentes e o modo como estas se articulam com os paradigmas pedagógicos que sustentam o pensamento e a ação profissional dos professores, de forma a problematizar opções e decisões que determinam distintos modos de estar na profissão.

Foi tendo aquele objetivo e este quadro teórico como cenário que se promoveu um estudo exploratório, construído a partir de entrevistas realizadas com quatro docentes já reformados que, à partida, entendiam que tiveram uma vida profissional gratificante.

Os resultados desta jornada investigativa, pese as suas limitações, permitem identificar e compreender que fatores poderão contribuir para a construção de uma relação mais significativa com os desafios da profissão, ainda que uma tal possibilidade esteja sempre dependente da importância que se atribui às dimensões curriculares e didáticas e das transformações das práticas, no sentido da transição do professor instrutor para o professor como interlocutor qualificado.

**Palavras-chave:** Docentes reformados; identidades profissionais docentes; ação profissional dos professores



## **ABSTRACT**

The purpose of this dissertation was to identify, question and analyze how retired teachers interpret their professional career in order to understand how they were building meanings and attributing sense to their work as teachers. It is an objective that must be seen as a contribution to a broader thought on the conditions and circumstances that enhance and promote the teachers professional well-being.

The theoretical framework was chosen by prioritizing the understanding about the construction of the teacher's professional identities and how they are articulated with the pedagogical paradigms that support the teachers' professional thinking and action, in order to discuss options and decisions that determine different ways of being in the profession.

It was that objective and this theoretical framework as scenario that promoted an exploratory study, built from interviews with four teachers who had already retired, who understood that they had a rewarding professional life.

The results of this research journey, despite their limitations, allow us to identify and understand what factors could contribute to the construction of a more meaningful relationship with the professional challenges, even if such a possibility is always dependent on the importance attributed to the curricular and didactics and the practices transformations, in the sense of the transition from instructor teacher to a qualified interlocutor teacher.

**Keywords:** Retired teachers; teacher's professional identities; teacher's professional action.





## RÉSUMÉ

Le but de cette thèse était d'identifier, de interpeller et d'analyser la manière dont les enseignants retraités analysent leur carrière professionnelle afin de comprendre comment ils construisaient des significations et attribuaient sens à leur travail d'enseignants. C'est un objectif qui doit être considéré comme une contribution à une réflexion plus large sur les conditions et les circonstances qui potentialiser et favorisent le bien-être professionnel des enseignants.

Le cadre théorique a été choisi en donnant la priorité à la compréhension de la construction des identités professionnelles des enseignants et de la manière dont elles s'articulent avec les paradigmes pédagogiques qui soutiennent la pensée et l'action professionnelles des enseignants, afin de problématiser les options et les décisions qui déterminent différentes manières d'être dans la profession.

C'est cet objectif et ce cadre théorique en tant que scénario qui ont favorisé une étude exploratoire, construite à partir d'entretiens avec quatre enseignants déjà à la retraite, qui ont compris qu'ils menaient une vie professionnelle satisfaisante.

Les résultats de cette journée de recherche, malgré leurs limites, nous permettent d'identifier et de comprendre quels facteurs peuvent contribuer à la construction d'une relation plus significative avec les défis de la profession, même si cette possibilité dépend toujours de l'importance accordée au programme et didactique et transformations des pratiques, dans le sens de la transition d'enseignant instructeur à enseignant en tant qu'interlocuteur qualifié.

**Mots-clés:** enseignants retraités; identités des enseignants professionnels; action professionnelle des enseignants.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, João e Nilva, por me terem incentivado o voo ao invés de me podarem as asas. Sou-lhes muito grata e vos amo numa profundidade que nem sei expressar.

Agradeço às gurias lá de casa, minhas irmãs Adriana, Alessandra e Andréia, pelos incentivos, conversas à mesa e rodas de chimarrão. A educação é nosso mote! Também amo muito vocês.

Agradeço à família Ferreira pela acolhida em território lusitano, pelos carapaus e broas que não só alimentaram o meu corpo, mas também a minh'alma.

Agradeço à professora Dr<sup>a</sup> Teresa Medina por sua mentoria sobre “como fazer” para ingressar nesta faculdade.

Agradeço à Celine Campos por sua profissionalidade e queridice no trato. És uma profissional e, já agora, uma mãe fenomenal.

Agradeço aos professores desta casa pelos desafios que me lançaram. Para aqueles que eu soube dar as respostas que esperavam e para aqueles cuja a resposta só pode ser o meu inédito viável.

Agradeço aos amigos daqui e de além-mar que sempre souberam compreender minha frontalidade em relação à vida e que, assim mesmo, me escolheram amar e fazer companhia. Pelas conversas, pelas parcerias, pelos éclaires, pelas doses de vinho, pelas cervejas, pelos chás e pelos cafés.

Agradeço aos que passaram e aos que permanecem no EIP. Aprendi muito com as partilhas. Fica a admiração intelectual por todos vós.

Agradeço ao casal Cosme & Fernandes pela alegria e fartura com que sempre me receberam no seu aconchegante QG português.

Agradeço ao professor Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes pela parceria verdadeira e atenta no “parto” desta dissertação. Porque pensar, também é dar à luz.

Agradeço ao amor do Luciano, que chegou ao meio do caminho, e que demonstra todos os dias a sua generosidade humana. Tu és um grande homem.

Agradeço as oportunidades e os desafios que me encontram e ainda encontrarão.

Porque agradecer é admitir que se precisou de alguém.



## **ABREVIATURAS**

MEM – Movimento de Escola Moderna Português.

FENPROF – Federação Nacional dos Professores.

CEFA – Centro de Educação e Formação de Adultos.

DEB – Departamento de Educação Básica.

PIT – Plano Individual de Trabalho.



## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo I - Guião da entrevista – p.123.

Anexo II - Termo de Consentimento Informado – p.127.





## **ÍNDICE GERAL**

### **Ser professor hoje: a procura da identidade perdida? – p.19.**

#### **Capítulo I - Sobre a crise da identidade profissional docente – p.21.**

- 1.1. A emergência do modelo de educação escolar e da profissão docente: A hegemonia do paradigma da instrução e as suas implicações ao nível da identidade profissional dos professores – p.24.
- 1.2. A emergência do paradigma da aprendizagem e a reivindicação do professor como um facilitador: Que implicações do ponto de vista da identidade profissional docente? – p.29.
- 1.3. A emergência do paradigma da comunicação e a reivindicação do professor como um interlocutor qualificado: Que implicações do ponto de vista da identidade profissional docente? – p.32.
- 1.4. Conclusão – p.39.

#### **Capítulo II - Identidade ou identidades profissionais docentes? – p.43.**

- 2.1. Conclusão – p.47.

#### **Capítulo III - O projeto de investigação – p.51.**

- 3.1. Os fundamentos do projeto de investigação – p.54.
- 3.2. Estratégias de investigação – p.58.
- 3.3. Metodologia de análise dos dados: a análise de conteúdo – p.62.

#### **Capítulo IV - Análise e discussão dos resultados – p.65.**

- 4.1. A opção pela profissão docente – p.67.
- 4.2. Formação inicial – p.70.
- 4.3. A entrada na profissão – p.75.
- 4.4. Os acontecimentos profissionais marcantes – p.78.
  - 4.4.1. Entrevistado A: alunos, cultura e formação – p.78.
  - 4.4.2. Entrevistada B: crianças colegas e o encanto pelo mundo e pelas pessoas – p.80.
  - 4.4.3. Entrevistada C: a escola como espaço de empoderamento cultural – p.87.
  - 4.4.4. Entrevistada D: o rigor e a exigência como suporte da educação como compromisso ético – p.97.
- 4.5. A reforma: razões e decisões – p.101.
- 4.6. Síntese – p.106.

#### **Apreciações conclusivas – p.111.**

#### **Referências – p.117.**



## **SER PROFESSOR, HOJE: À PROCURA DA IDENTIDADE PERDIDA?**

Vivemos num mundo onde entre falsas promessas e promessas plausíveis, coexistem sinais de esperança e de angústia que, como anunciava Pessoa, tanto nos faz sentir saudades do futuro como, sentimos nós, nos faz recear esse futuro e o que ele nos pode trazer. Por outro lado, a pós-modernidade anunciou o fim de todas as metanarrativas (Giddens, 2001), ainda que, à nossa volta, sintamos que, para muitos dos que habitam este mundo, uma tal orfandade não os fez sentir mais capazes de estar e de agir no mundo. Pelo contrário, vivem na desesperança que tem vindo a beneficiar, apenas, o novos profetas, quer estes estejam na política, quer estejam na religião, quer estejam na indústria do lazer.

Em 2005, Rui Canário publicou uma obra onde, justamente, abordava estas questões a partir da Escola e por causa da Escola. Afirmava este autor que a Escola emergiu num mundo das certezas, do qual transitou para o mundo das promessas e acaba, hoje, como uma instituição que não pode deixar de ser associada a um mundo das incertezas. Uma instituição que Canário (idem) define como tendo passado “da euforia à decepção” (p. 80), como consequência das mutações económicas e políticas relacionadas, em larga medida com a globalização de carácter neoliberal, as quais se fizeram sentir sobre a profissão docente e o modo de pensar e de viver o exercício da profissão.

É de acordo com um tal contexto que se começa a falar da profissão docente “como uma espécie de missão impossível” (idem, p. 75) e que Correia e Matos (2001), considerem que a profissão docente seja vivida como um estado de silêncios e sofrimentos.

Daí que tanto se possa discutir como se pode minimizar este estado de coisas, tal como o fazem Esteve (1992) e Jesus (2002), que tendem a abordar o problema como se estivéssemos perante uma inevitabilidade ou, ao contrário, perguntemos, antes, “Quais as condições e as possibilidades em função das quais os professores podem construir outros sentidos para a atividade profissional que protagonizam nas escolas e no mundo contemporâneos?” (Cosme, 2009, p. 167).

É a segunda questão que anima a elaboração deste trabalho, no âmbito de uma reflexão que se desenvolve em função do contributo de autores que têm vindo a trabalhar a identidade profissional dos docentes, o que justifica que o trabalho de pesquisa que empreendemos se construa através de quatro entrevistas a quatro docentes, os

quais, através das histórias da sua vida profissional, na Educação Pré-Escolar, no 1º Ciclo, no 3º Ciclo e Ensino Secundário e no Ensino Superior, permitem refletir sobre o modo como foram construindo sentidos e significados para essa mesma vida e como foram agindo, através das inquietações, das questões, das perguntas ou das iniciativas que promoveram.

Para além das motivações pessoais, há, hoje, um conjunto de autores que permitem legitimar este trabalho, nomeadamente António Nóvoa, quando escreve que “os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente”. Nóvoa (1999) diz ainda que já estamos no “tempo de fazer estas reflexões buscando no interior da profissão os estímulos que muitas vezes só buscam ser percebidos vindos do exterior da mesma (económicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) (Nóvoa, 1999, p.24).

É tendo em conta este propósito que se explica que abordemos a identidade profissional como um construto relacionado com uma visão histórico-pedagógica sobre o processo de construção das identidades docentes, de forma a ser possível abordar o que se entende por crise da identidade profissional dos professores, bem como as condições, os desafios e as exigências de um projeto de ação profissional que possa suportar o desenvolvimento de projetos de educação escolar que, por sua vez, sejam condição da afirmação de novos projetos de profissionalidade docente, os quais permitam que a identidade profissional dos professores se construa em função de uma outra visão sobre o que é ser professor.

**CAPÍTULO I**  
**SOBRE A CRISE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**



Claude Dubar (2006) considera que “as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (p.85) e, já agora, de serem identificados por todos os outros que se situam no exterior da profissão. É que, para o referido autor, a socialização, enquanto processo em função do qual se constroem as identidades, é vista como “construção de um Eu (Soi) na relação com o Outro (Autrui)” (Dubar, 1997, p. 91), o que o próprio reconhece como influência de George Herbert Mead, o qual é, para Dubar, “quem pela primeira vez descreveu, de forma coerente e argumentada, a socialização como construção de uma identidade social” (Ibidem). Em suma, para o investigador francês, recusa-se “a distinção da identidade individual da coletiva (Tap, 1980) para fazer da identidade social uma identidade entre duas transações (...): uma transação «interna» ao indivíduo e uma «externa» estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage” (idem, p. 103).

Estamos perante uma leitura de identidade que é corroborada, igualmente, por Amélia Lopes (2001) que defende “a identidade profissional como uma transação biográfica (partindo de Dubar) e também a uma transação relacional (partindo de Sainsalieu) que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva” (p. 206-207). Para a autora,

“a construção de uma identidade social não é separável das restantes identidades sociais da pessoa, da estrutura e da dinâmica, da sua identidade actual e da qualidade das situações com que ela se confronta; por outro lado, na lógica da subjectivação pelo menos a mudança de uma identidade social especializada como é a profissional implica, dadas as problemáticas envolvidas, necessariamente mudanças pessoais, mais ou menos profundas, que põem em jogo, não só as periferias da estrutura identitária, mas o próprio núcleo, sobretudo, como dizia J. Turner (1988), enquanto «bagagem emocional»”. (Lopes, 2001, p.206).

É a partir destes pressupostos que se pode compreender melhor o que se entende por crise da identidade docente, a qual, segundo, ainda, A. Lopes, se caracteriza como algo que “se traduz na persistência de um exercício profissional marcado pela tradição, apesar das vontades pessoais de mudança” (Lopes, 2001, p. 18). Diríamos, mais, que é um fenómeno que nos obriga a confrontar a distância existente entre a representação ideal de profissão e o seu exercício efetivo, o que, para Nóvoa (1999), constitui o epicentro da crise da profissão docente.

Foi, todavia, A. Lopes (2001) que nos forneceu a chave para melhor elucidarmos quer a crise da profissão docente quer as possibilidades de saída para esta mesma crise, no momento em que valoriza a dimensão da cognição da referida crise, definindo-a, de forma mais criteriosa, como uma crise que se despoleta como um problema de legitimidade profissional, o qual obriga a refletir sobre a gênese da profissão, as funções expecáveis que deveriam ser atribuídas aos professores e os compromissos profissionais estabelecidos. A segunda dimensão a que a autora se refere diz respeito ao afeto e, a partir da mesma, torna-se possível compreender como se desenvolve a referida crise que se afirma, em determinado momento, como uma crise de reconhecimento profissional, no momento em que a representação idealizada da profissão, referida atrás por Nóvoa, é sujeita a um processo de rarefação.

### ***1.1 A emergência do modelo de educação escolar e da profissão docente: A hegemonia do paradigma da instrução e as suas implicações ao nível da identidade profissional dos professores***

É a partir da reflexão proposta que decidimos, neste trabalho, começar por abordar a emergência da profissão docente, tendo em conta o seu contributo para se abordar, por um lado, a construção da identidade profissional dos professores e, por outro, a identificação de um fator que permite compreender o despoletar da crise de legitimidade profissional dos professores.

Segundo Rui Trindade (2009) a “Escola não é uma realidade atemporal” (p. 15). É, na abordagem proposta por Nóvoa, e segundo Trindade,

“a expressão de um tempo em que, no ocaso do Antigo Regime, se afirma, sob o signo das Luzes, um projeto político e civilizacional que faz da soberania dos povos, agrupados agora em comunidades de pertença e de filiação mais vasta – as Nações, a condição de uma cidadania que visa contribuir, em função de um novo tipo de racionalidade emergente, para a redefinição dos vínculos entre as populações e o Estado” (ibidem).

Neste sentido, para Trindade (idem),

“a Escola é a instituição moderna por excelência (Silva, 1997). Para além de ser modelada pelos valores e pelos desígnios que inspiraram o Projeto da Modernidade, é à Escola a quem compete difundir e contribuir, por esta via, para a aceitação social e a naturalização desses valores e desses desígnios” (Trindade, 2009, p. 21).

Ou seja, a emergência da Escola, e sobretudo do modelo de educação escolar, responde às necessidades de um tempo que se orienta por uma nova cosmovisão do



mundo e da sociedade, distinta daquela que se tinha vindo a propor até aqui. Uma cosmovisão que sustenta um “projeto que encontra na trindade constituída pela Razão, pelo Indivíduo e pelo Estado a matriz que lhe permite legitimar a ordem civilizacional, política e epistemológica emergente no decurso do século XVIII” (idem, p. 20). É uma tal rutura que explica porque é que se considera que o ato de educar é equivalente ao ato de instruir, já que seria necessário adestrar as gerações mais jovens às exigências e necessidades de um tempo onde se estabelece uma rutura com o tempo histórico que o precedeu, de forma a modelar a nova visão política, cultural e epistemológica que se pretendia impor. Ou seja, a Escola, ao nível da sua génese, afirma-se em função de um ambiente educativo que se constrói como um dispositivo de regulação e controlo social que está na origem de uma atividade de ensino que se define através da “instância do «dar lições» (de ciências, do conhecimento); da instância do «informar» (passar conteúdo sobre as formas de regras, factos ou acontecimentos) e da instância do «advertir» (que recobre o duplo sentido de prevenir e o de fazer sentir a sua posição)” (Matos, 1999, p. 82). O que se pretende é “fornecer os instrumentos necessários que possibilitem aos indivíduos integrar-se num ambiente social determinado, ocupando aí um lugar, o seu lugar” (Meirieu, 1993, p. 37).

É no âmbito de um tal ambiente educativo que se afirma o trabalho dos professores. Um ambiente que contribui decisivamente para a construção de uma identidade profissional que, em larga medida, se define em função da sua centralidade na sala de aula com um papel muito preciso, o de resgatar os alunos da sua ignorância e incompetência, prescrevendo, mais do que respostas e procedimentos, as formas de pensar e de relacionar-se com os outros e com o mundo que os professores considerem como as mais adequadas (Trindade & Cosme, 2010). Estamos, assim, perante um paradigma que, mesmo que seja objeto de contestação, se caracteriza pela clareza e transparência dos seus fundamentos e propósitos. É, igualmente, um paradigma confortável, do ponto de vista das expectativas que se possui acerca do papel dos docentes, sobretudo, nos tempos em que a seleção académica como operação tendente a promover a seleção social não confrontava os docentes com os problemas com os quais estes, hoje, são confrontados. A construção de uma relação pedagógica não colocava os professores perante dilemas de espécie alguma, já que a dimensão da autoridade se assumia como dimensão centrípeta (Trindade, 2009), a dimensão da ajuda afirmava-se “de uma forma paternalista e algo mitigada porque corresponde a um tipo de ação pedagógica que faz depender o seu

sucesso da autoridade cultural e simbólica do professor” (idem, p. 67), enquanto a dimensão do afeto se pode evidenciar através:

“da reivindicação da necessidade de relações afetivamente neutras; (ii) de uma estruturação rígida das relações, das atividades e do espaço e tempo de trabalhos que, segundo Ribeiro (1992), constitui um mecanismo de defesa dos educadores quando sentem dificuldades em gerir as relações de intimidade com os seus alunos no espaço das salas de aula ou (iii) do próprio, e paradoxal, exercício de sedução que a autoridade inquestionável dos professores favorece, sobretudo, quando contribui para, pela «sumptuosa segurança daquele que manipula os conceitos ou a matéria (Postic, 1982, p. 239) fascinar todos aqueles que, como os alunos, se encontram reféns de um jogo em que se sentem personagens menores à mercê daquele que anima e controla esse jogo” (idem, p. 68).

Finalmente, e segundo Trindade (idem), a dimensão do conflito não existe, em termos conceituais, para o “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, p. 30), tendo que o conflito dito relacional não é uma dimensão mas um problema e os conflitos de natureza epistemológica não fazem sentido quando os alunos nunca são considerados como interlocutores.

Foi a partir de uma tal perspetiva que a profissão docente se construiu e a identidade profissional dos professores se consolidou e que, ainda hoje, apesar das críticas a que a mesma se encontra sujeita, não deixa de ser um referente nuclear que transparece, por vezes, no debate sobre a identidade profissional docente, sobretudo, por parte de quem assume posições pedagogicamente mais conservadoras (Crato, 2006; Ribeiro, 2003; Valente, 2012), como é o caso de Gabriel Mithá Ribeiro que, numa entrevista concedida ao jornal i, afirma que a solução para o problema da indisciplina passa por “dar poder à palavra do professor” (Ribeiro, 2013)<sup>1</sup>.

Perante este paradigma, Rui Canário (1999) confronta-nos com algumas questões, através das quais se inquire se:

- a) Pode a Escola continuar a identificar o ato de aprender como uma operação que só poderá ser determinada pelo ato de ensinar?
- b) Pode o ato de ensinar continuar a ser gerido em função daquelas questões cujas respostas já se encontram plenamente determinadas?

---

<sup>1</sup> <https://ionline.sapo.pt/349320>

- c) Pode o ato de ensinar continuar a ser gerido de forma a que aquele que coloca as questões decisivas é o mesmo que, antecipadamente, já conhece as respostas?
- d) Pode a escola continuar a ser identificada como um contexto onde, mais do que praticar e desenvolver um conjunto de competências cognitivas, sociais e éticas, se divulga, sobretudo, um conjunto de informações sobre essas práticas?
- e) Pode continuar-se a desvalorizar, a desprezar e a reprimir todas as respostas que, sendo legítimas e adequadas, não são, contudo, as «boas respostas»?

Sendo estas questões que visam interpelar o já referido paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), são questões que, só por si, pressupõem um outro modo de pensar as finalidades da Escola e, por isso, de abordar a atividade docente em função de outros pressupostos que implicam a redefinição do papel dos professores, dos alunos, da relação que estes estabelecem entre si e da relação com o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e entendido como necessário (idem).

A denominada crise da identidade profissional dos professores emerge deste desfazamento entre uma escola que não pode continuar a existir como um espaço de domesticação social e uma escola onde ocorra a redefinição de finalidades e papéis atrás mencionada. Isto significa que aquela crise pode assumir configurações distintas, conforme os professores decidem, ou recusar qualquer espécie de mudança e resistir ao apelo dos tempos em que vivem, ou explorar a possibilidade de se envolverem em empreendimentos profissionais mais consequentes e proativos. Neste caso, o da exploração de outras possibilidades, pode-se estar na origem de um processo de reconstrução da identidade profissional docente ou, pelo contrário, perante um processo que conduz os professores a um estado de moratória permanente ou à construção de uma identidade profissional difusa.

É baseados em James Marcia que propomos esta leitura, através da reflexão que Emília Costa (1989) realiza sobre a obra deste autor, o qual aborda a construção da identidade psicossocial em função das dinâmicas que um tal processo suscita. Para Marcia, a identidade constrói-se em função de dois tipos de iniciativas: uma de exploração e outra mais de investimento ou compromisso (idem). A iniciativa referente à exploração pode acontecer de três modos: através da sua ausência, através da sua ocorrência e após esta ocorrência (pós-exploração). Na ausência de exploração, os sujeitos assumem o que Marcia designa por identidade outorgada (idem). No entanto, a decisão de se envolver em

processos de exploração, os quais envolvem situações de desconforto e de incerteza, podem estar na origem de momentos de pós-exploração distintos, podendo gerar o que Marcia denomina por identidade psicossocial difusa (idem), quando o processo de exploração não deu origem ao estabelecimento de qualquer tipo de compromisso, ou por identidade outorgada (idem) quando o processo exploratório se eterniza ou, finalmente, por identidade construída (idem), no momento em que se definem outras possibilidades e se assumem outras atitudes.

Apesar do trabalho de Marcia não se ter produzido a partir e em função da identidade profissional docente é possível mobilizá-lo para compreendermos a complexidade do que está em jogo e reconhecermos que necessitamos de uma visão complexa que nos permita elucidar esta problemática que não poderá ser dissociada dos desafios profissionais que os professores têm pela frente.

Se até aqui tentamos demonstrar que o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) balizou o cenário em função do qual emergiu a profissão docente e a identidade profissional dos professores, o que, na nossa perspectiva, é um dos maiores obstáculos à transformação da gramática da escola e, por isso, da própria redefinição da identidade profissional daqueles que aí intervêm, chegou o momento de, nos próximos subcapítulos, definirmos os cenários que nos são oferecidos para que a Escola se reinvente, o que só é possível se a atividade docente se reinventar também.

O que se exige é que os professores se envolvam numa tarefa desafiante e, de algum modo, indeterminada, já que aquilo que lhes tem vindo a ser proposto é que preparem “as gerações mais jovens para uma vida futura, segundo os padrões e os valores daquele que educa”(Trindade, 2009, p. 61), uma finalidade educativa confortável e, aparentemente, exequível, desde que não decidamos explorar os números do insucesso e do abandono escolares ou não tenhamos de refletir sobre o que é que verdadeiramente os alunos aprendem nas escolas e que competências aí desenvolvem. É de acordo com a necessidade da Escola se tornar um lugar culturalmente significativo que vale a pena refletir sobre a identidade profissional dos professores, tendo em conta que uma tal possibilidade é indissociável da mudança de paradigma ao nível da reflexão e da ação docentes.

Se esta é a primeira evidência que nos mostra quão complexo é este tema, importa reconhecer um segundo tipo de desafio e que tem a ver com a complexidade dos

próprios cenários com que os professores se confrontam como cenários alternativos àquele que o paradigma da instrução propõe.

### ***1.2 A emergência do paradigma da aprendizagem e a reivindicação do professor como um facilitador: Que implicações do ponto de vista da identidade profissional docente?***

O paradigma da instrução, como o tentamos comprovar, conduz a que os professores definam o significado da profissão em função do resgate dos alunos da sua ignorância e incompetência. Trata-se de um paradigma que sustenta a existência da Escola como um instrumento promotor de conformidade e de seleção social (Trindade & Cosme, 2010), o qual começou a ser contestado no princípio do século XX pelos pedagogos e pedagogas do «Movimento da Escola Nova». Contestação essa que adquiriu maior relevância com o processo de alargamento da massificação da Escola, no pós-guerra, um período que, segundo Canário (2005), “é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar” (p. 78) que corresponde ao processo de transição da Escola elitista para a Escola de massas. É o tempo em que a instituição escolar, sobretudo na Europa ocidental, se caracteriza por promover três tipos de promessas: a promessa do desenvolvimento, a promessa da mobilidade social e a promessa da igualdade (idem).

Será, assim, de acordo com um tal ambiente educativo e cultural, que se afirma o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (Trindade & Cosme, 2010, p. 41), o qual tem os seus fundamentos quer no pedocentrismo daquele movimento pedagógico (Trindade, 2009), quer no movimento cognitivista que se construiu sob a égide da Psicologia (Trindade & Cosme, 2010). Assim, não só os alunos passaram a ser “o centro de gravidade dos projetos de educação escolar” (idem, p. 42) como as suas aprendizagens se identificam com o processo de desenvolvimento cognitivo e relacional que as escolas deverão passar a promover.

É a “necessidade de se valorizar os sujeitos que aprendem como processadores de informação e não, apenas, como recetores da informação que outros construíram, ou de entender o organismo humano como um sistema cognitivo cujo desenvolvimento importa promover como condição fundamental que qualquer projeto educacional deverá respeitar” (Trindade, 2009, p.75) que se pauta a tarefa da escola. Ou seja, “aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender” (idem, p.74), de forma a que os alunos possam “desenvolver competências cognitivas e relacionais” (ibidem), já

que é “o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe são subjacentes que poderão garantir a ocorrência das aprendizagens” (ibidem).

O papel e a função dos professores, de acordo com um tal paradigma, passam a ser abordados em função de outros pressupostos. Ao docente instrutor sucede-se o docente facilitador, aquele que se encontra ao serviço das aprendizagens dos alunos que, por sua vez, são vistos como seres singulares, desenvolvendo os seus projetos de forma diversa e plural. Uma tal abordagem sobre a profissão docente coloca o professor perante um conjunto de desafios e tensões inéditas. As crianças e os jovens assumem uma presença ativa na sala de aula. Os espaços e os tempos de aprendizagem passam a ser objeto de gestão que tem como referência as necessidades dos alunos. O sucesso destes passa a definir-se de forma singular. A relação com os recursos de aprendizagem complexifica-se. A partir deste conjunto de desafios, gera-se uma situação paradoxal, o professor perde centralidade e importância, ainda que seja chamado a assumir um papel mais exigente do que aquele que assumia em escolas e salas de aula organizadas em função do paradigma da instrução, sobretudo, porque tais escolas e salas de aula, ao confrontá-lo com exigências relacionais inéditas e contingentes, o obrigam a ter de cooperar com outros docentes ou, entre outras coisas, a envolver-se em projetos de formação contínua.

Pode considerar-se que, do ponto de vista do trabalho que os professores realizam, este não só se diversifica como até aumenta, ainda que a possibilidade quer de construir um sentido mais gratificante para a relação que estabelecem com os alunos, quer o sucesso educativo expectável do novo tipo de iniciativas educativas que protagonizam lhes permita definir a profissão como uma profissão mais significativa. Neste sentido, pode considerar-se que o paradigma da aprendizagem oferece aos professores uma oportunidade de se envolverem na construção de projetos que permitam a reinvenção da Escola e da própria profissão, o que, como se tem vindo a defender, constitui a principal condição para que os professores construam uma identidade profissional mais adequada aos desafios e exigências da vida e das escolas, no século XXI.

O problema maior da equação proposta reside, contudo, na principal vulnerabilidade que o paradigma da aprendizagem apresenta, a qual diz respeito ao modo como neste paradigma se ilude o peso e a importância do que Trindade e Cosme (2010) designam por património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados e entendidos como necessários para a formação de quem vive no mundo e nas sociedades em que vivemos. Daí que aqueles autores consideram que:

“Enquanto no paradigma da instrução há que reconhecer a insensatez de uma perspectiva que tende a valorizar a autossuficiência da informação como uma crença que importa problematizar, no caso da pedagogia da aprendizagem a insensatez tem mais a ver com uma crença de sentido diferente, aquela através da qual se acredita que é possível não só estimular aprendizagens a partir, sobretudo, dos saberes dos alunos, como se estes fossem, simultaneamente, uma condição, mais do que necessária, suficiente, para que tais aprendizagens pudessem ocorrer. No primeiro caso atribui-se, então, primazia pedagógica à informação a divulgar, enquanto o fator que se valoriza, no segundo caso, é o aluno e as suas competências de processamento informativo” (idem, p. 56).

Não é, no entanto, a valorização da atividade cognitiva dos alunos que se critica mas o papel que lhe é atribuído no paradigma da aprendizagem quer como objetivo do trabalho de formação a realizar nas escolas, quer como atividade dissociada da informação de que os alunos dispõem para que a mesma aconteça (Trindade, 2009; Trindade & Cosme, 2010). O problema está no modo como o paradigma da aprendizagem contribui para entender os alunos como seres culturalmente autossuficientes, o que, entre outras coisas, contribui para definir a ação dos professores, na sala de aula, como uma atividade relacionalmente circunscrita a atividades de natureza interpessoal (Trindade, 2009). Atividades estas que tendem a subordinar a relação pedagógica às “dimensões da ajuda e do afeto que adquirem uma importância decisiva na configuração do tipo de relação pedagógica que o paradigma da aprendizagem acalenta” (idem, p. 81). É de acordo com uma tal abordagem que o trabalho dos professores “poderá ser definido quer como uma atividade de organização das condições e das situações de aprendizagem, quer como um trabalho de tutoria e de apoio contingente às atividades dos seus alunos” (ibidem). Por isso é que a dimensão da autoridade se assume como “uma dimensão incómoda” (idem, p. 82) que, mais do que um objeto de reflexão, parece ser objeto de recusa, como se uma tal dimensão fosse “uma dimensão indesejável” (idem, p.83).

Do ponto de vista da abordagem da identidade docente, o paradigma da aprendizagem propõe, na verdade, uma alternativa para se repensar o trabalho dos professores e, subsequentemente, sobre o modo destes se percecionarem como profissionais, ainda que nos confronte com um conjunto de questões que não poderão ser ignoradas, as quais se passam a identificar:

- a) Até que ponto é que ignorar o confronto cultural entre os saberes, as crenças e as atitudes dos alunos e o património culturalmente validado que nas escolas se disponibiliza não constitui uma estratégia que tende a perpetuar uma ilusão?

- b) Até que ponto tal ilusão não contribui para simplificar abusivamente os desafios e exigências profissionais que os professores deverão enfrentar?

Se concluirmos que o paradigma da aprendizagem ignora aquele confronto e que, assim, contribui para alimentar uma ilusão sobre os desafios e exigências profissionais dos docentes, isso significa, então, que estamos perante uma alternativa para se refletir sobre a identidade profissional dos professores que, na verdade, só é útil porque contribui para elucidar alguns dos equívocos que, hoje, marcam o debate sobre a problemática em questão.

Se o desafio profissional dos professores consistisse, apenas, em alavancar o trabalho de aprendizagem dos alunos estaríamos perante um desafio absolutamente distinto daquele que temos vindo a formular. O problema com que os professores se defrontam é o de saber, enquanto problemática educativa, como gerem os conflitos epistemológicos (Meirieu, 2002) que os seus alunos enfrentam. Para o paradigma da instrução e para o da aprendizagem tais conflitos não são tidos em conta, o primeiro porque ignora os discentes como interlocutores, enquanto o segundo tende a ignorar os saberes estabelecidos como um desafio cultural. Daí que tanto o debate sobre a crise da identidade profissional dos docentes como o debate sobre a reinvenção dessa identidade necessitem de ser pensados noutros termos e a partir de outros pressupostos.

### ***1.3 A emergência do paradigma da comunicação e a reivindicação do professor como um interlocutor qualificado: Que implicações do ponto de vista da identidade profissional docente?***

É reconhecendo-se que o processo de reconfiguração da identidade profissional dos professores não pode ser pensado nem através da subalternização dos alunos nem da própria subalternização dos docentes que encontramos no “paradigma pedagógico da comunicação” (Trindade & Cosme, 2010, p. 57) o ponto de partida para prosseguir a reflexão sobre a crise da profissão docente e as respostas para enfrentar esta crise.

Segundo Trindade e Cosme (idem), neste terceiro paradigma propõe-se uma abordagem distinta acerca do que é ser professor e aluno ou o que é ensinar e aprender defendendo-se que

“nem os professores, nem os alunos nem o saber podem ser remetidos para o lugar do morto, o que significa que mais do que uma relação privilegiada a identificar entre dois polos, se identificam, agora, relações de natureza mais plural, contingente e aleatória, entre esses três vértices do



triângulo proposto por Houssaye (1996). Relações estas que permitem evidenciar a comunicação, e não a aprendizagem, como a operação alternativa ao ato de instruir” (idem, p. 57-58).

Confrontando o paradigma da comunicação com o da aprendizagem constata-se que o que os distingue é, acima de tudo, o papel que ambos atribuem ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e visto como necessário no âmbito do processo de socialização das gerações mais jovens. Para o paradigma da aprendizagem um tal património não é um fator relevante da equação educativa formulada por aquele paradigma, enquanto no paradigma da comunicação é este património que potencia a possibilidade do desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos, bem como do conjunto de competências que é necessário para se viver no século XXI. Daí que para o paradigma da aprendizagem a apropriação de um tal património pareça ser vista como consequência daquele desenvolvimento, enquanto para o paradigma da comunicação seja referência e condição do mesmo.

Em termo das suas implicações curriculares e pedagógicas, o paradigma da comunicação introduz no debate educativo uma abordagem que assenta nalgumas ideias fundamentais (Trindade & Cosme, 2010; Cosme & Trindade, 2013):

- a) a de que não é a aprendizagem dos alunos que os professores podem assegurar mas o processo de comunicação que pode propiciar tais aprendizagens;
- b) sem intenções educativas, a ação formadora é penalizada quanto aos objetivos da mesma e às estratégias utilizadas, o que significa que se atribui aos professores um papel decisivo nesse âmbito, sem que isso possa justificar a subalternização dos alunos como atores principais do processo de aprendizagem que lhes diz respeito;
- c) a importância que se atribui às intenções educativas tem a ver com o reconhecimento de que o património cultural de referência dos projetos de educação escolar foi construído em função de um conjunto de pressupostos e de objetivos que, para além de não se encontrarem imediatamente acessíveis aos alunos, os confrontam com ideias e modos de pensar que lhes são estranhos. Daí a necessidade de uma gestão cuidada desse encontro que passa, em larga medida, pelo modo como o mesmo é concebido e promovido.
- d) os alunos não são abordados em função da sua ignorância e incompetência mas das suas potencialidades e saberes, sem que uma tal atitude signifique, como no paradigma da aprendizagem, que estamos perante seres culturalmente autossuficientes. O que se defende é que são os alunos que aprendem mas que uma tal possibilidade depende da qualidade dos apoios que beneficiam para que a mesma se efetive.

Do ponto de vista, das implicações sobre o trabalho dos professores, A. Cosme (2009) refere-se à ação docente como uma ação de interlocução qualificada, a qual é vista por Trindade e Cosme (2010) como uma ação no âmbito da qual se assume que não há forma dos professores

“poderem escapar ao facto de serem fautores de influência educativa, a razão primeira que justifica a existência da profissão, nem a assunção do exercício dessa influência obriga os professores a terem que desenvolver quer uma ação normativa de difusão de um saber que não admite interpelações, nem uma ação domesticadora em função da qual se asseguraria a recetividade dos alunos” (Trindade & Cosme, 2010, p. 78).

Para Trindade e Cosme (idem), os professores como interlocutores qualificados definem a sua atividade como profissionais em função de três tipos de tarefas: (i) as tarefas relacionadas com o apoio direto ao trabalho e às atividades de aprendizagem dos alunos; (ii) a organização social do trabalho de aprendizagem dos alunos e (iii) a promoção de situações de reflexão por parte dos alunos sobre o trabalho desenvolvido. Neste sentido, “a função dos professores é criar as condições e participar, enquanto atores, no desenvolvimento do processo de comunicação que poderá contribuir para que os alunos realizem as respetivas aprendizagens e possam vivenciar o processo de desenvolvimento pessoal e social subsequente” (Cosme & Trindade, 2013, p.45). Assume-se que a prática docente se identifica como uma prática dialógica, a qual obriga a que o ambiente escolar

“valorize a linguagem como instrumento decisivo na construção simultânea de uma ação interpessoal, de um processo de aprendizagem e de um projeto de desenvolvimento pessoal e social, quando permite comunicar, dialogar e partilhar pontos de vista (dimensão interpsicológica) e, concomitantemente, apoiar as reflexões pessoais sobre as situações em que o sujeito esteja envolvido (dimensão intrapsicológica).” (idem, p.64).

Comparando com o paradigma da aprendizagem, o paradigma da comunicação reabilita o papel do professor como ator cultural e o prestígio associado a um tal papel. Do ponto de vista da identidade profissional docente, o paradigma da comunicação propõe uma leitura sobre o papel dos professores que responde à subvalorização a que os votava o paradigma da aprendizagem. Se é verdade que a visão autocrática relacionada com o paradigma da instrução lhes conferia um estatuto cuja indiscutibilidade é bastante sedutora, importa reconhecer que nem este era um estatuto exequível nem tão pouco um estatuto desejável. Por isso, é que uma Escola que se organize em função dos

pressupostos do paradigma da comunicação pode oferecer, aos professores, novas possibilidades de conceberem e se situarem na profissão.

Não estamos, contudo, perante uma tarefa isenta de tensões, tendo em conta que o ato de educar, tal como é proposto pelo paradigma da comunicação, é marcado por um paradoxo fundamental que Trindade e Cosme (2010), recorrendo a Meirieu, designam por

“«mito de Frankenstein» (Meirieu, 1996, p.13), «o qual nos coloca a todos perante o que se pode considerar o ‘nó górdio’ da aventura educativa» (idem). É que «como Frankenstein, o educador (...) pretende dar vida a um ser que se parece suficientemente com ele para que o educador possa ser bem sucedido, ser esse, que em nome dessa semelhança e porque lhe foi dada liberdade, escapa inelutavelmente ao seu «fabricante» (idem). Neste sentido, importa saber como é que a educação pretende «fazer» uma criança, no sentido de vir a produzir um homem livre, se o «fazer», em si, implica reconhecer a impossibilidade de aceitar a liberdade daquele que se pretende criar? (idem)” (p. 78).

Perante este texto, a pergunta fundamental que se impõe fazer é: Como é que se pode ser professor? É que, tendo em conta o que atrás foi afirmado, não é possível continuar a defender que um professor é aquele que deve possuir todas as respostas para os problemas com que se irá confrontar. De igual modo, também não se pode admitir que um professor possa ignorar que as escolas sejam espaços de desafios culturais e que estes desafios são desafios perturbadores. Daí que Perrenoud (2001) defina a profissão docente como uma profissão que obriga os professores a lidar com um conjunto de dilemas que, mais do que problemas, terão de ser entendidos como desafios profissionais incontornáveis que afetam diretamente os acontecimentos na sala de aula. Trata-se de desafios que decorrem

“do facto dos alunos deverem ser estimulados a assumir um maior protagonismo pedagógico e dos professores terem que lidar, de forma consequente, com esse propósito, num contexto marcado quer por compromissos pedagógicos que não se podem ignorar, quer por contingências várias que contribuem para complexificar um tal exercício” (Trindade & Cosme, 2010, p. 79).

Um desses dilemas define-se “Em torno da tomada da palavra e do silêncio” (Perrenoud, 2001, p. 65) e através do mesmo confronta-se a impossibilidade do professor “ter o privilégio de impor o silêncio e de rompê-lo, de dizer quem deve falar e quem deve calar-se, quando e porquê” (idem) e, simultaneamente, esperar que os alunos participem ativamente no quotidiano da sala de aula, não se limitando, apenas, a dar “as respostas apropriadas, àquelas que o professor espera” (idem). Como é que o professor controla a comunicação na sala de aula, de forma a que existam

oportunidades de comunicação e de intercâmbio, “sem esterilizar as trocas e sem acabar com a espontaneidade e o prazer?” (idem).

Um outro dilema diz respeito à afirmação do poder pedagógico numa sala de aula, o qual obriga a perguntar como é que uma comunicação de natureza assimétrica na sala de aula, onde alunos e professores não possuem estatutos idênticos neste espaço, não só não impede a possibilidade dos alunos comunicarem e negociarem como contribui para que estes se assumam como protagonistas neste âmbito? (Trindade & Cosme, 2010).

Um terceiro dilema, dos onze que Perrenoud propõe, “Em torno do erro, do rigor e da objetividade” (Perrenoud, 2001, p. 71), é abordado por Trindade e Cosme (2010) em função do seguinte conjunto de questões:

“Como é que os alunos poderão expressar as suas representações, sem que isso legitime e credibilize a emergência de teorias inadequadas?

Como permitir que todos possam afirmar o que pensam sem favorecer o relativismo ou patrocinar o obscurantismo?

Como trabalhar com o erro sem legitimá-lo?” (p. 80).

Meirieu (2005), por sua vez, fala-nos de um conjunto de tensões, das quais se valoriza uma primeira através da qual se reconhece

“que embora aluno não tenha condições para «decidir o que deve aprender» (obra citada, p. 79), não pode deixar de ser tido em conta no âmbito do processo de aprendizagem em que se envolve” (...). Reconhecer tal impossibilidade não poderá conduzir, no entanto, à desvalorização do aluno e das suas singularidades pessoais, sociais e culturais como fatores a considerar no âmbito do processo de aprendizagem, na medida em que, tal como o defende Meirieu (2005), um aluno só pode apropriar-se de um objeto de saber se a relação entre ambos permitir que o aluno atribua um sentido a essa relação, condição para se envolver e mobilizar no âmbito desse processo de apropriação” (Cosme, 2009, p.63).

A outra tensão referida por Meirieu (2005), é abordada por A. Cosme como um desafio que “consiste, por um lado, em evitar que a programação dos professores impeça os projetos dos alunos de se afirmarem e, por outro, que tal afirmação, e a liberdade de decisão que a mesma pressupõe, ponham em causa o propósito de favorecer o contacto/confronto dos alunos com o património cultural” (Cosme, 2009, p. 63).

Uma terceira tensão obriga “os professores a decidir quando é que poderão e deverão respeitar os saberes e as competências dos alunos e quando é que poderão e deverão estabelecer situações de rutura com esses saberes e essas competências” (ibidem).

Uma leitura que vise conferir visibilidade a fatores que tendem a ficar subentendidos quando se discute a profissão docente permite que os dilemas de Perrenoud e as tensões de Meirieu nos conduzam para o debate sobre a autoridade docente, ao qual não se foge no paradigma da comunicação. Assim, reconhece-se, tal como defende Postic, que o exercício da autoridade tanto pode conduzir os professores “a poder abusar da sua posição para monopolizar o poder” (Postic, 1984, p.181) como, pelo contrário, pode afirmar-se pela sua função reguladora, o que não significa que o professor tenha de distribuir o poder ou de conceder uma parte de poder ao grupo (idem), mas, apenas, de o tornar explícito, definindo-se “as iniciativas, as responsabilidades que uns e outros exercem e as regras estabelecidas em cooperação” (idem, p. 182). Segundo Trindade (2009), é assim que esse poder

“adquire visibilidade, o que constitui a condição essencial que permite contrariar a arbitrariedade e o nepotismo, já que ao deixar de se afirmar de uma forma subliminar e implícita permite, num primeiro momento, que as regras e as normas que o fundamentam e configuram possam originar modalidades de relacionamento entre os atores que permitam regular o seu espaço de intervenção e delimitar, assim, as expectativas mútuas que, neste domínio, se desenvolvem, quer no domínio das ações, quer no domínio das relações. Por outro lado, tal visibilidade favorece os processos de negociação que conduzem ao estabelecimento de consensos sobre o modo de gerir a vida, os acontecimentos, as relações e, de um modo global, as regras e os processos de funcionamento que permitam que, à sua medida, todos possam participar e aprender a participar na gestão dos contextos que partilham nos seus quotidianos” (Trindade, 2009, p. 109).

Em suma, o que se constata é que, ao contrário do paradigma da aprendizagem, no paradigma da comunicação não se exige que para uma Escola ser democrática as relações entre professores e alunos sejam simétricas. Em primeiro lugar porque se reconhece que ambos têm papéis e responsabilidades distintas e, em segundo lugar, porque são esses papéis e responsabilidades específicas que permitem que os primeiros possam influenciar os segundos e estes reconheçam àqueles a legitimidade suficiente para realizarem esse trabalho educativo. Por isso, é que Trindade (idem) defende que

“é esta possibilidade da dimensão da autoridade poder contribuir para ampliar a capacidade dos sujeitos intervir no mundo, estimulando o desenvolvimento da sua inteligência e da sua humanidade que permite compreender como esta dimensão acaba por contribuir para que se possam afirmar as dimensões da ajuda e do afecto como dimensões que tanto contribuem para co-definir a natureza e o sentido da dimensão da autoridade, como, também, para serem co-definidas pelo modo como se entende e afirma essa mesma autoridade. Um tal entendimento da articulação entre as três dimensões referidas conduz-nos, então, a compreender que no âmbito do paradigma

da comunicação a alternativa à centralidade excessiva dos professores não passa nem por iludir ou por recusar os seus compromissos, nem pela afirmação de um papel que, a reboque da recusa de um papel próximo daquele que os pastores assumem, os conduz a assumir as funções que usualmente se atribuem aos anjos-da-guarda” (Trindade, 2009, p. 112).

Para além de uma outra atitude, o tipo de relação pedagógica que tem a ver com estas concepções sobre autoridade, afeto e ajuda, exige uma outra organização do espaço, do tempo e das atividades, bem como da participação dos alunos na gestão desse espaço, desse tempo e dessas atividades. Em suma, a relação pedagógica é uma relação que não pode ser vista como uma relação dissociada das decisões relacionadas com o tipo de gestão e organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, estamos perante um quadro concetual que, ao contrário dos paradigmas da instrução e da aprendizagem, é um quadro bastante complexo, tal como a reflexão sobre os dilemas de Perrenoud (2001) e as tensões de Meirieu (2005) já o mostravam. Assim, a reflexão sobre a identidade docente adquire uma outra amplitude, quer porque para fazer sentido não anula ou minimiza nenhum dos fatores quer porque não se confina, apenas, à abordagem do trabalho na sala de aula. Este trabalho é decisivo mas, no caso do paradigma da comunicação, terá de ser visto a partir, também, das suas implicações no seu exterior. Daí que Ariana Cosme defenda que a redefinição do trabalho docente terá de ser abordada em função de quatro dimensões (Cosme, 2009):

- a) do exercício de influência educativa que não se define nem como um exercício de adestramento dos alunos nem como uma manifestação de autossuficiência cultural;
- b) da participação dos professores na construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito;
- c) da necessidade dos professores estabelecerem um outro tipo de relações profissionais entre si;
- d) da necessidade dos professores estabelecerem um outro tipo de relações com outros atores e instâncias educativas que são exteriores ao seu grupo profissional.

Esta proposta de Cosme não surge por acaso, enquadra-se na concepção do professor como um interlocutor qualificado que a mesma autora propõe (Cosme, 2009) e em função da qual o trabalho docente deixa de ser visto como o de alguém que se limita a reproduzir uma atividade letiva para se afirmar como um gestor da mesma, envolvendo-se em projetos educativos que o conduzem a problematizar e a partilhar questões, recursos, respostas e reflexões sobre tais questões, tais recursos e tais respostas. Se, no âmbito do paradigma da instrução era possível conceber o trabalho dos professores como um

trabalho solitário, agora os desafios que os docentes colocam a si próprios obrigam-nos a transitar de uma cultura profissional individualista para uma cultura profissional de colaboração (Thurler, 2001; Hargreaves, 1998) que lhes permita participarem na reconstrução do seu “conhecimento profissional, a partir de uma reflexão prática e deliberativa” (Nóvoa, 2002, p. 25) sobre o quotidiano que vivem nas escolas e nas salas de aula.

Em suma, e independentemente da necessidade de reconhecermos que estamos perante um desafio complexo e bastante amplo, importa afirmar que a reflexão sobre a identidade profissional docente e o debate subsequente sobre a crise identitária dos professores não se pode dissociar da própria reflexão e debate sobre a Escola como instituição educativa, as suas finalidades ou a sua organização. Será neste cenário que teremos de voltar a discutir o que se entende por ensinar, ou se faz sentido ensinar, e por aprender o que é um professor e o que é um aluno.

Reafirma-se a necessidade de abordar a profissão docente a partir de fatores que digam respeito aos professores, o que não significa que haja decisões de entidades que lhes são exteriores e que os afetam mas, apenas, que estas decisões poderão ter um impacto distinto em função do modo como os professores as enfrentam, o que, como tentamos mostrar neste capítulo, não poderá ser dissociado das crenças e conceções que estes perfilhem.

Até que ponto tais crenças e conceções permitem que os professores, apesar dos constrangimentos a que estão sujeitos, sejam os constrangimentos políticos, sejam aqueles que estão relacionados com as respetivas carreiras, sejam, ainda, os constrangimentos institucionais, encontrem um significado para a profissão que é a sua?

Sendo esta a questão que justifica o projeto de investigação que se pretende realizar, é também a questão que decorre da abordagem que o paradigma da comunicação propõe para abordar os projetos de educação escolar e o seu impacto tanto na formação dos alunos como na atividade dos professores.

#### **1.4 Conclusão**

A crise da profissão docente é algo que pode ser lido de forma distinta conforme o paradigma pedagógico que se utiliza para abordar uma tal crise.

No caso do paradigma da instrução, a crise da profissão docente pode ser vista como a crise do que Trindade (2009) designa por autoritarismo relacional e epistemológico dos professores. Neste caso, uma tal crise acentua-se em função quer das novas crenças e ideias que tendem a valorizar o protagonismo dos alunos quer dos objetivos que uma Escola, dita de massas, assume. Não sendo possível, nem desejável, resolver o mal estar dos professores, à insistência na reabilitação da autoridade dos professores (Crato, 2006 ; Ribeiro, 2003; Valente, 2012) que só pode acentuar o referido mal-estar devido, em larga medida, ao processo de exploração inconsequente em que os professores se envolvem, gerando ou um estado de moratória permanente ou a construção de uma identidade profissional difusa. É que, como refere A. Lopes (2001), “o tempo presente já não se configura como um tempo de rotina do mesmo tipo do tempo de rotina do passado, o sentimento assim conseguido, como indicam os estudos do mal-estar docente, situar-se-ia num registo hiperdefensivo e tendencialmente estagnante” (p. 349).

No caso do paradigma da aprendizagem a crise da profissão docente associa-se a uma mudança que, de algum modo, corresponde à transformação de “definições nucleares” (idem, p. 353) acerca da profissão, sendo os professores assolados “pelo conflito, pela culpa, por sentimentos de ansiedade e dúvida de si” (ibidem). Será, sobretudo, em torno do “sentimento de perda de poder” (ibidem) que a crise se configura, o qual terá de ser compreendido em função do facto da profissão docente se encontrar “enraizada na necessidade de controle” (ibidem). Se o paradigma da aprendizagem recusa que a ação profissional dos professores seja vista como uma ação de controle, a crise é inevitável, sobretudo quando se constata o fosso existente entre a imagem do professor ideal e a perceção que este constrói acerca da pessoa que é e do trabalho que realiza. Se este é um problema que deriva dos equívocos conceituais do paradigma da aprendizagem, importa reconhecer um outro, igualmente, relacionado com estes equívocos e que tem a ver com um excesso de valorização dos “modos de relação com as crianças (baseados no *caring*)” (idem, p. 352) em detrimento dos “modos de as ensinar (baseados na competência ocupacional)” (ibidem). Esta é uma leitura que se relaciona com a tese avançada por Amélia Lopes, para quem “o investimento dos professores na profissão se organiza em torno de duas dimensões centrais, profundamente relacionadas com as duas dimensões do processo de profissionalização da atividade: os modos de relação com as crianças (baseados no *caring*) e os modos de as ensinar (baseados na competência ocupacional)” (ibidem).



O contributo do paradigma da comunicação para quebrar o impasse em que o paradigma da aprendizagem tem vindo a colocar os professores pode ser, então, decisivo, já que, em primeiro lugar, contribui para superar dicotomias estéreis, nomeadamente entre cultura e cognição, entre qualidade das relações interpessoais e qualidade do ensino ou entre desenvolvimento pessoal e social e aprendizagem. Em segundo lugar, e pelas razões que atrás foram enunciadas, o paradigma da comunicação, ao contribuir para que os professores sejam desafiados por uma atividade que valoriza os alunos nas suas singularidades e, sobretudo, a relação entre estes e o património cultural «dito» comum (Cosme, 2009; Trindade & Cosme, 2010), contribui para que assumam uma outra relação com o seu conhecimento profissional, com os seus colegas e o próprio mundo e comunidade envolventes. Neste sentido, o paradigma da comunicação abre as portas para que, os professores, como afirma A. Lopes (2001), possam reinventar a sua identidade como profissionais no “registo da esperança como um encontro entre uma identidade pessoal cada vez mais fortalecida (capaz de sofrimento) e um contexto interativo suficientemente estruturado e suficientemente flexível para permitir a inter-estruturação dos sujeitos e das situações” (p. 106).

Em suma, a crise da identidade profissional dos docentes não se enfrenta por via do refúgio no passado ou simplificando a abordagem de uma profissão paradoxal e contraditória. Se o autoritarismo como traço relevante da profissão não é solução, também não o é a recusa de um poder do qual não se pode abdicar, sob pena de trair a profissão. Daí a importância do paradigma da comunicação, para o qual, não é o poder docente que se discute mas para que é que um professor necessita do mesmo e como o exerce (Trindade, 2009). Trata-se de uma opção que é congruente com a perspetiva de Lopes que, a partir de Giroux, defende que a resolução da crise da identidade profissional dos professores obriga à assunção de iniciativas que devem ser concebidas “contra a perda crescente do poder dos professores sobre as condições do seu trabalho e a favor do papel do professor como profissional de reflexão por oposição ao papel instrumental e técnico que o discurso da modernidade insiste em oferecer-lhe” (Lopes, 2001, p. 350).





## **CAPÍTULO II**

### **IDENTIDADE OU IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES?**

A crise da identidade profissional dos professores é, neste trabalho, uma problemática que deriva da necessidade de compreender como é que os professores atribuem sentidos ao trabalho que realizam. Constatou-se que uma tal possibilidade está dependente das crenças e pressupostos que orientam as abordagens dos docentes acerca da profissão, ao ponto de se identificarem crenças e pressupostos que tanto os impedem de construir significados que se adequem aos desafios e exigências do tempo em que vivemos, como de construir significados que não tenham em conta a complexidade da profissão.

Isto significa que podendo falar-se em crise da identidade profissional dos professores não se pode afirmar que todos os professores vivenciam essa crise ou que a vivenciem do mesmo modo. É, aliás, uma tal possibilidade que justifica que se tenha escolhido como tema do projeto de pesquisa desta dissertação a análise das narrativas de docentes que, à primeira vista, não tenham vivido uma tal crise, no sentido de uma crise estruturante que tenha afetado negativamente o seu olhar sobre a sua atividade profissional. Daí que podendo falar-se de identidade profissional como constructo teórico não se pode falar de identidade profissional como realidade vivida, o que é uma leitura que um estudo tão importante como aquele que Huberman permite validar.

No famoso estudo que realizou, Huberman (1989) identifica um conjunto de etapas do ciclo de vida profissional dos professores que se constitui como um processo dialéctico que se constrói através da gestão da tensão entre as forças internas (maturacionais, psicológicas) e as forças externas (culturais, sociais e físicas) e que visa constituir-se como “uma visão englobante de todo o desenvolvimento profissional, em que se conjugam os anos de carreira com as diferentes fases e temas correspondentes” (Alves, 2001, p. 88).

No estudo de Huberman, a primeira fase do ciclo de vida profissional é a da “entrada na carreira” (Huberman, 1989, p. 13). Trata-se de uma fase que corresponde, em média, aos primeiros três anos de vida dos professores e que, segundo Huberman, pode ser vivida de vários modos, ainda que corresponda sempre a uma fase de exploração que pode “ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou decepcionante” (idem, p.14). Daí que para alguns docentes corresponda a um

“«choque face ao real», o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, o tacteamento continuado, a preocupação consigo mesmo (...), o desfasamento entre os ideais e as realidades quotidianas da turma, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em encarar de frente a gestão e a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas ou demasiado distantes, as dificuldades com os alunos que intimidem, o material didáctico inadequado, etc.” (idem, p. 13 – 14).

Pode tratar-se, também, de um estágio que se afirma pelo “entusiasmo dos principiantes, a experimentação, o aspecto estimulante de se encontrar, por fim, perante uma situação de responsabilidade (de ter a sua classe, os seus alunos e o seu programa), de se sentir parceiro num corpo profissional definido” (Huberman, 1989, p.14).

A fase seguinte é a “fase da estabilização” (idem, p. 14), constatando Huberman que os discursos dos professores poderão definir-se pela “confiança acrescida, o sentimento de ter encontrado o seu próprio estilo de ensino, a definição de objectivos a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, a relativização dos insucessos” (idem, p. 15 – 16).

A terceira fase é designada por Huberman (idem) como a “*fase da diversificação*” (p. 16), correspondendo a um tempo profissional em que os percursos dos professores se começam a diferenciar entre si.

Na quarta fase, de acordo com Huberman (idem), os professores poderão começar a questionar a sua ação, ainda que estejamos perante uma fase que é vivida de forma diferente pelos docentes. “Para uns, é a monotonia da vida quotidiana na turma, ano após ano, que induz o processo de questionamento. Para outros, é verdadeiramente o desencanto das recaídas que se seguem às experiências e reformas estruturais, e nas quais eles participaram energicamente, que desencadeia a crise” (p. 18). Há, igualmente, os que não se questionam.

A fase seguinte, a da “serenidade e distanciamento afectivo” (idem, p. 19), é uma etapa onde “nem todos chegam” (ibidem), caracterizando-se como uma etapa da vida profissional onde os professores que a atingem se descrevem “como menos sensíveis e menos vulneráveis à avaliação dos outros, seja do director da escola, dos colegas e dos alunos. Elas falam explicitamente de «serenidade», de enfim, «acabar por me aceitar tal como sou e não como os outros querem que eu seja»” (ibidem).

A seguir vem a fase conservadora, mesmo que Huberman (idem) reconheça que não estamos nem perante uma etapa obrigatória, nem perante uma etapa que se afirma de

forma linear, nem perante uma etapa que só adquire visibilidade nesta fase adiantada da carreira docente.

A última fase é a fase do “desinvestimento” (idem, p. 21), no âmbito da qual os professores se “dissociam, progressivamente e sem arrependimentos, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social mais reflectida, possivelmente mais filosófica” (ibidem). Trata-se de uma fase que, como as anteriores, pode ser vivida de forma diversa, ou de forma serena ou de forma amargurada.

Independentemente das críticas que possam ser produzidas, hoje, acerca do estudo de Huberman, do ponto de vista da reflexão que se tem vindo a produzir comprova-se que não se pode falar do ciclo de vida profissional dos professores mas de ciclos de vida profissional. Ou seja, a resposta às questões «O que é um professor?», «Qual a sua importância?» ou «Como define o seu papel?», as questões estruturantes em função das quais os professores poderão definir a sua identidade profissional, conduzem a respostas diferentes e à afirmação de projetos profissionais distintos.

## **2. Conclusão**

Este é um trabalho através do qual se pretende refletir sobre as possibilidades dos professores poderem construir outros sentidos acerca do trabalho que realizam e de si próprios como profissionais. Trata-se de uma tarefa que é contemporânea de um estudo, em larga escala, coordenado por Raquel Varela (2018), por solicitação da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), a federação sindical docente mais representativa do país. Nesse estudo constata-se, entre outras coisas, que “76,4% dos professores portugueses apresentam sinais de esgotamento emocional. Destes, 20,6% apresentam sinais preocupantes de esgotamento emocional, 15,6% dos professores têm sinais críticos de esgotamento emocional e 11,6% dos professores estão em esgotamento emocional pronunciado” (idem, p. 66).

Independentemente de quaisquer outras considerações, estes são dados preocupantes que, de algum modo, justificam a importância de uma reflexão que se debruça sobre o sentido do trabalho docente, ou da falta dele, no âmbito do sistema educativo português. Se no referido estudo se relacionam os dados do mesmo com o “cansaço, a idade dos professores, a burocracia, a indisciplina, a hierarquia rígida e a falta de criatividade” (ibidem) que remetem para fatores de carácter exógeno, é importante

abordar a profissão docente a partir de fatores endógenos que sem pôr em causa as leituras que se constroem a partir dos primeiros, focaliza-se, antes, nos segundos. Toda a reflexão construída até este momento encontra-se apoiada numa tal opção, tal como o próprio projeto de pesquisa que se desenvolveu e decorre da constatação de que é necessário trazer para o debate não só as condições de trabalho dos professores mas também as suas representações curriculares e pedagógicas, dado que estas podem constituir-se como obstáculos ao desenvolvimento da construção de identidades profissionais docentes mais adequadas aos desafios e exigências do mundo e das escolas do século XXI.

Reconhecendo-se que há uma crise da profissão docente, reconhece-se, também, que há tentativas de exploração de saídas para essa crise, tal como Amélia Lopes o defende quando afirma que a mudança nas identidades profissionais dos professores é uma mudança num ambiente de “trabalhar e aprender em conjunto” e “de formação centrada e baseada na escola” (Lopes, 2001, p.399), valorizando-se, assim, de uma forma articulada, a pessoa, o grupo e a instituição e abrindo as portas para se compreender que a identidade profissional docente é um rever da normalidade estabelecida. “A resignificação do núcleo da representação do trabalho profissional através da ênfase no amor e a reestruturação comunicacional da organização da escola permitiriam o ajustamento realista entre representação e situação” (Lopes, 2001, p. 398) Neste caso possibilitaria uma modificação na identidade profissional pessoal porque acabaria com a separação que existe entre o ideal e o real o que “despessoaliza a crise, torna desnecessários os mecanismos de defesa que obrigam a recorrer à identidade tradicional e repõe a possibilidade de simbolização” (Lopes, 2001, p. 398) tornando os professores mais eficazes e autênticos e seus discursos mais coerentes e convictos. Para uma construção identitária que se produza no registo da esperança, a escola tem de favorecer a emergência de uma cultura institucional que deverá favorecer interações comunicativas estruturadas em função de uma racionalidade que visa promover a construção partilhada de normas e procedimentos, sabendo-se que os sujeitos são produtores de sentidos diversos e, algumas vezes, contraditórios entre si. Daí a necessidade de se criarem lideranças que favoreçam a emergência de comunidades educativas que incentivem a afirmação de uma racionalidade de tipo cooperativo, em função da qual se aceite que as normas deverão permitir aceder “a uma linguagem partilhada que informa o indivíduo sobre o comportamento apropriado à situação, mas também sobre o comportamento



capaz de a influenciar” (Lopes, 2001, 361-362). Uma tal leitura não isenta os docentes de viverem situações de tensão diversas quer entre si quer entre si e as normas institucionais dos contextos escolares onde intervêm. O problema não está, contudo, na existência de tais tensões mas no modo como estas são valorizadas e geridas.

Se a perspectiva de A. Lopes (idem) tende a valorizar as implicações da cultura institucional na definição de um agir comunicativo dos professores nos espaços escolares quer com as entidades responsáveis pela gestão, quer entre si, quer com outros atores educativos, quer com os seus alunos, a perspectiva de A. Cosme (2006) tende a reforçar uma tal perspectiva, a partir do estudo que realizou, no âmbito da tese de doutoramento que teve como sujeitos-alvo os professores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) que lecionavam nos 2º e 3º ciclos e os seus discursos sobre o modo de entender o seu trabalho como docentes. Para estes a resignificação deste trabalho dependia, em primeiro lugar, das suas opções ideológicas e, neste âmbito quer da crença de que “uma formação culturalmente significativa e socialmente mais inclusiva” (idem, p. 395) depende de uma visão democrática de Escola, quer do “princípio da afirmação do isomorfismo pedagógico e da procura de congruência entre os princípios e as finalidades que sustentam a acção educativa e os dispositivos de operacionalização pedagógica que se activam (ibidem).

Em segundo lugar, e numa perspectiva que remeteria para problemáticas do foro institucional, o discurso daqueles docentes sobre a construção de outros sentidos profissionais para o trabalho por si realizado, estaria dependente do respeito pelo:

- a) “princípio da afirmação do espaço de autonomia relativa disponível e do primado das reflexões e das intervenções contextualizadas” (ibidem);
- b) “princípio da afirmação da importância dos colectivos profissionais e a procura da colegialidade docente como elemento regulador e de suporte das acções profissionais” (ibidem);
- c) “princípio da afirmação da reflexão docente como condição da co-construção do conhecimento profissional dos professores” (idem, p. 396).

Importa, por fim, reconhecer que esta leitura sobre o trabalho dos professores se encontrava vinculada a concepções curriculares e pedagógicas que se identificam com o que atrás foi designado por “paradigma pedagógico da comunicação” (Trindade & Cosme, 2010, p. 57).

Em suma, as conclusões de A. Cosme confirmam como as culturas de colaboração, defendidas por A. Lopes (2001) constituem uma exigência incontornável quando se discute a reconstrução das identidades profissionais dos professores e, de algum modo, constituem mais um contributo para a afirmação da importância daquelas culturas, ainda que não se dissocie a colaboração entre discentes dos desafios e exigências que este deverão enfrentar nas escolas e nas salas de aula.

É este universo que se pretende explorar, a partir das narrativas de quatro docentes já reformados e que foram escolhidos pela carreira que trilharam. Sabendo-se que tiveram uma vida profissional plena, pretende-se saber porque é que tiveram essa vida, quais os fatores que a explicam, como a concebem e como a percebem. O que se pretende é, em última análise, contribuir para a reflexão sobre as possibilidades dos professores, apesar de todos os constrangimentos a que estão sujeitos e mesmo por causa de tais constrangimentos, encontrarem outros significados para o trabalho que realizam, redefinindo a profissão e as relações de natureza diversa que a mesma pressupõe.



**CAPÍTULO III**

**O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Este é um texto através do qual se pretende explicitar a reflexão sobre os fundamentos do projeto de pesquisa que visa contribuir para a compreensão do que é uma vida profissional significativa, no campo da ação docente, através da análise das narrativas profissionais que uma educadora em infância, duas professoras e um professor, portugueses e já reformados, produziram, os quais foram selecionados por se terem envolvido, ao longo da vida, em projetos de inovação curricular e pedagógica. O que se pretende é identificar, interpelar e analisar o modo como esses professores foram construindo significados e atribuindo sentidos às ações profissionais que foram desenvolvendo, de forma a contribuir-se para a reflexão mais ampla sobre as condições, as circunstâncias que podem ser vistas como fatores potenciadores de uma vida profissional significativa.

Neste sentido, a investigação que se pretende desenvolver constitui-se como uma oportunidade para compreender como é que os professores do nosso estudo enfrentaram as vicissitudes do seu processo de profissionalização e afirmação docente, quais as respostas que encontraram, como é que chegaram a tais respostas e como lidaram com os obstáculos, de natureza diversa, com que se defrontaram, de forma a que pudessem, hoje, definir a sua vida como uma vida profissional significativa.

Assumimos que este é um desafio algo complexo, dado que nos defrontamos com a escassez dos estudos sobre os professores aposentados, particularmente quando o objetivo é a análise retrospectiva das suas vivências profissionais (Ben-Peretz, 2001), assumimos, igualmente, que esta é uma das razões que nos mobiliza como investigadores, tendo em conta que o nosso projeto contribui para abrir um espaço no âmbito do qual se mobilizam as experiências e os saberes daqueles professores que têm um passado sobre o qual podem refletir e assim, ajudar-nos a nós a refletir sobre o presente.

É de acordo com as intenções enunciadas que tentamos configurar um projeto de investigação congruente com os mesmos, razão que explica que, do ponto de vista dos fundamentos da pesquisa a desenvolver, nos situemos no paradigma fenomenológico-interpretativo, o qual inspirou quer a estratégia de pesquisa adotada quer a metodologia utilizada. Será, por isso, sobre esse paradigma que nos iremos debruçar neste texto, de

forma a caracterizá-lo e a explicitar as razões que permitem tanto afirmar aquela congruência como a legitimar o empreendimento científico que pretendemos realizar.

### 3.1 Os fundamentos do projeto de investigação

Como já o referimos, o projeto de pesquisa que pretendemos desenvolver, dados os seus objetivos e características, enquadra-se no paradigma fenomenológico interpretativo, qual segundo Amado (2017), é um paradigma que considera

“importante a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se o *que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados. [...] ao mesmo tempo, reconhece-se que este fenómeno é contextual, isto é, constroi-se e estabelece-se em relação a outros significantes. [...] A investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem isolar o contexto ‘natural’ (histórico, socio-económico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)” (Amado, 2017, p 42-43).

Só uma definição de Ciência, como aquela que se infere deste paradigma, é que permite sustentar a possibilidade de um estudo que se produz a partir de quatro narrativas autobiográficas ser designado como um estudo científico. Trata-se de uma rutura com o paradigma cartesiano em função do qual se constituiu a Ciência Moderna que, independentemente do indesmentível impacto que teve nas nossas vidas, nos propõe uma visão de ciência bastante circunscrita e sujeita a um conjunto de constrangimentos epistemológicos que Boaventura Sousa Santos (2001) tão bem denuncia quando se refere às limitações daquele paradigma. Segundo o referido autor, o paradigma cartesiano que funda o paradigma hipotético-dedutivo, assenta num conjunto de pressupostos, nomeadamente a afirmação da distinção Sujeito/Objeto como condição da construção do conhecimento científico no âmbito do paradigma da Ciência Moderna, e uma visão de objetividade e rigor que se concebe a partir da afirmação da neutralidade do investigador face ao seu objeto de investigação. De acordo com este posicionamento, pode concluir-se que para Santos (idem), estamos perante duas crenças que o mesmo contesta quando considera que o conhecimento científico nem é independente do sujeito que o constrói, dos saberes e interesses que animam o seu trabalho, nem é independente, tão pouco, das motivações que animam aqueles que lhes fornecem os recursos humanos e financeiros

que são necessários para que o seu trabalho se desenvolva. De igual modo, a objetividade e o rigor não poderão ser concebidos em função da recusa da interferência e das particularidades humanas no processo de construção do conhecimento científico.

Em suma, para o paradigma hipotético-dedutivo, a abordagem da realidade tende a ser de caráter nomotético, já que a sua função consiste em determinar e prever o curso e as dinâmicas da ação que se exercem sobre essa realidade. Se esta fosse a única definição disponível de empreendimento científico, nem a Ciência teria o impacto que tem, hoje, nas sociedades contemporâneas, nem o campo das ciências sociais humanas poderia designar-se desse modo ou, a ser assim designado, seria um campo demasiado circunscrito do ponto de vista heurístico e das finalidades do mesmo.

É de acordo com esta reflexão que emerge o paradigma fenomenológico interpretativo que Bogdan e Biklen (1994) tendem a identificar com a abordagem qualitativa em educação. Um paradigma que se caracteriza por valorizar:

- a) a recolha de dados em função dos contextos onde os sujeito-alvo da investigação intervêm;
- b) a dimensão descritiva do processo investigativo que implica que os dados recolhidos sejam “em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48);
- c) mais o processo do que os resultados, de forma a saber como é que se negociam significados, como se lida com a adversidade, quais as respostas que se encontraram, etc.;
- d) a análise indutiva dos dados, de forma que “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (p. 50), de forma que se está “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (idem);
- e) a centralidade da construção dos significados quer por parte dos sujeitos-alvo quer, noutro plano, por parte dos investigadores.

Perante este contributo, a questão que se coloca é a de saber se se nega a necessidade do conhecimento científico ser construído através de abordagens metodológicas que garantam um olhar sobre os fenómenos que não fique refém da subjetividade dos atores ou se só a utilização do método experimental é que garante o rigor das investigações?

De acordo com os pressupostos do paradigma fenomenológico interpretativo é necessário haver cuidados metodológicos e estratégias que o garantam, não para se aceder ao discurso verdadeiro mas, antes, para se construir um discurso plausível (Santos,

2000). Daí que se defenda que não é, apenas, o método experimental que garante que o conhecimento seja construído de forma informada, criteriosa e crítica.

Ainda que esta seja uma opção argumentativa que permite alargar as possibilidades da atividade de pesquisa, há que reconhecer que não chega denunciar as limitações do paradigma cartesiano para se legitimar a credibilidade do paradigma pós-moderno (Santos, 2001). O que sabemos é que a objetividade científica, na sua versão positivista, pode esterilizar o discurso sobre a realidade, contribuindo para uma visão linear e excessivamente parcelar da mesma, do mesmo modo que a realidade não pode ser um campo povoado, apenas, por opiniões. Ou seja, é necessário transformar estas em asserções, decorrentes do processo de escrutínio da realidade (Chevallard, 2001), as quais, para o serem, necessitam de ser comprovadas, confrontando-as, em primeiro lugar, com as experiências vividas e em segundo lugar, quer com outras visões da realidade quer com os diversos tipos de proposições que se foram construindo sobre a mesma quer, ainda, com hipóteses que tenham sido enunciadas, as quais deverão ser comprovadas quanto à sua plausibilidade. Um outro confronto diz respeito ao cotejar que é suposto o investigador viver quando submete, à prova dos factos, as convicções que fundamentam a sua ação (Chevallard, 2001). Finalmente, importa aludir a referência que a comunidade científica constitui, a partir da sua agenda, dos seus padrões, dos seus contributos e das suas interpelações.

De um modo geral, um projeto de investigação que perfilha do conjunto de pressupostos epistemológicos que temos vindo a enunciar define-se em função de uma dinâmica onde é a veracidade do que é enunciado que constitui o primeiro momento de nossas interrogações. Se o que for enunciado estiver associado de uma forma explícita a uma intenção de por à prova a verdade que este enunciado transporta, podemos chamá-la de asserção, a qual tanto pode ser refutada como provada. Daí que (Chevallard, 2001) afirme que entre opinar e afirmar, há uma distância de veracidade, o que significa que para se passar de uma opinião a uma asserção, é preciso estabelecer uma ruptura que decorre da submissão desta asserção à prova.

Como se constata, no campo epistemológico que o paradigma fenomenológico interpretativo delimita a subjetividade do investigador é, mais do que um pecado, um desafio que o confronta consigo e as suas intenções. Diremos até que neste campo, a recusa da subjetividade, vista como uma recusa das intenções prévias daquele que



investiga é um obstáculo ao desenvolvimento do próprio projeto de investigação. É que um investigador para agir, como investigador, precisa levar em conta três saberes:

1. Saber o que é ou conhecer a realidade sobre a qual o investigador se debruça;
2. Saber o que se deseja saber;
3. Saber o que se deve fazer para atingir o que é desejável.

Em conclusão, estamos perante um modelo de investigação que é suficientemente humano para não oferecer prescrições e suficientemente científico para não se circunscrever ao investimento da procura de regularidades (Hadji, 2001), de forma a afirmar a importância epistemológica do contexto e das singularidades dos atores, não como problemas mas como propriedades. Importa, acima de tudo, compreender que um projeto de investigação em educação é um projeto que toca a condição humana quer dos investigadores quer dos sujeitos-alvo da pesquisa, os quais, por sua vez, terão que ser vistos como entidades que se enquadram não só em determinados contextos de vida como, também, num tempo histórico que os configura. Por isso, é necessário que o investigador tenha consciência dos limites e das limitações do seu trabalho, de forma a que o projeto por si produzido se afirme como um projeto modesto, perseverante e aberto à colaboração e interpelação dos outros (Hadji & Baillé, 2001).

É de acordo com o conjunto de pressupostos epistemológicos enunciados que se pretende através das narrativas autobiográficas de quatro docentes, já reformados, compreender os fatores e as condições que afetaram as suas trajetórias profissionais e o modo como atribuem significados e sentidos a tais trajetórias e ao trabalho que realizam como docentes. Trata-se de uma decisão coerente com o paradigma fenomenológico interpretativo e da centralidade que se atribui, neste âmbito, ao “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Uma decisão que se encontra fundamentada na literatura (Goodson, 1992, 2004; Huberman, 1992; Hameline, 1999; Ben-Peretz, 1992) e que permite tomar decisões sobre a estratégia a seguir e os dispositivos de investigação a implementar, os quais serão objeto de atenção no próximo trabalho, tal como a explicitação do processo de análise de resultados.

O que se busca é, afinal, analisar as narrativas dos sujeitos para que a partir das mesmas, e do modo como os sujeitos as interpretam e reinterpretam, se compreenda o que foi decisivo nessas vidas, o que foi doloroso, o que foi gratificante e como é que os

sujeitos contribuíram, ou não, para que perante os momentos-chave, os momentos dolorosos e os momentos gratificantes acontecessem. Ainda que a experiência de cada um seja a experiência de cada um, não deixa de exprimir a cadência, o ritmo e as vicissitudes do tempo em que se viveu, para além de permitir servir de referência à reflexão sobre a vida de todos e de possibilitar a emergência de processos dialógicos com outros discursos e outros argumentos.

### **3.2 Estratégias de investigação**

Foi a partir do conjunto de propósitos e procedimentos atrás referido que, em termos estratégicos, era necessário acessar às vozes dos sujeitos-alvo selecionados, para, numa segunda fase, transcrever as vozes, materializando-as em texto, enquanto na terceira e última fase, analisar esses textos, a partir das intenções que presidiam à realização do projeto de pesquisa.

Como já foi anunciado, a presente investigação visa desvendar os trajetos profissionais de quatro professores, os quais podem ser considerados como uma “experiência de travessia e perigos” (Bondía, 2002), o que constitui uma oportunidade de compreender a construção do caminho profissional de cada um, olhando para o caminho percorrido, para os acontecimentos, para as situações, para as atividades e para as pessoas significativas neles presente (Freitas & Galvão, 2007). Trata-se de pessoas cujas vidas profissionais são consideradas, pelos próprios, como significativas e que se são captadas através de entrevistas semidiretivas que, de algum modo, se aproximam de narrativas autobiográficas, dado que se encontram sustentadas no paradigma fenomenológico interpretativo, permitindo abordar os discursos produzidos como uma *intriga narrativa* que revelará uma caráter único de um caso individual e proporcionará uma compreensão de sua particular complexidade”.

Dado que, como já o referimos, este é um estudo sobre uma problemática onde os trabalhos de investigação são escassos, decidimos optar por um estudo exploratório, dado que estamos perante um estudo preliminar, no momento em que se estuda o modo como os professores constroem significados sobre a profissão, a partir das histórias de vida profissionais de quatro docentes reformados.

O primeiro desses docentes, designado por entrevistado I é um docente graduado em Filosofia e com o mestrado e o doutoramento em Ciências da Educação. Foi

professor do antigo «Ciclo Preparatório» do Ensino Secundário, e afirmou-se, sobretudo, como professor do Ensino Superior.

A entrevistada 2 foi, sobretudo, uma Educadora de Infância, ainda que tivesse outros cargos em contextos distintos daqueles que conhecemos por Jardim-de-Infância.

A entrevistada 3 formou-se em Filologia Românica das Línguas Portuguesa e Francesa, foi professora de Ensino Secundário e durante alguns anos foi docente do Ensino Superior, onde atuou como supervisora de Estágios.

A entrevistada 4 foi, sobretudo, professora de Primeiro Ciclo, ainda que, como professora reformada, tenha estado ligada a diversas instituições do Ensino Superior, no âmbito da formação de professores.

São estes quatro entrevistados que constituem os sujeito-alvo do nosso estudo, tentando-se, não tanto que as suas narrativas sejam representativas dos docentes que intervêm nos diferentes ciclos de educativos, aos quais os mesmos estiveram vinculados, mas que permitam explorar as eventuais invariâncias dos seus percursos e reflexões sobre os mesmos. Daí a opção pelo estudo exploratório, o que se explica tanto pelo fato de estarmos a trabalhar sobre professores reformados como devido, por isso, à necessidade de desenvolver um trabalho exequível que obrigava a investigadora a defrontar um universo que a mesma desconhecia e que, para além disso, tende a ser um universo algo inédito no conjunto dos estudos que abordam o mesmo.

Neste sentido, a dimensão exploratória do estudo tem mais a ver com o grupo-alvo do mesmo do que com a problemática em si, o que permite configurar o que se define como um estudo exploratório, tendo em conta que, segundo Piovesan e Temporini (1995), um tal tipo de estudo justifica-se quando os investigadores pretendem compreender um assunto sobre o qual não possuem informação suficiente ampla e sólida, quando pretendem testar a fiabilidade de uma dada abordagem ou, finalmente, quando visam desenvolver metodologias que permitam abordar uma dada problemática que justifique um tal investimento. No nosso caso, será a primeira das razões enunciadas que legitima o investimento produzido, acreditando-se que os resultados do trabalho desenvolvido poderão constituir um contributo para compreender não só diferentes possibilidades de ser docente como mostrar que há possibilidades que o permitem ser de forma significativa.

Foi utilizando a entrevista que concretizamos o estudo que pretendíamos realizar. A entrevista define-se como “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações” (Amado, 2017, p.209) ela é “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador) de pura informação; pois é, um método, por excelência de recolha de informação;” (ibidem) Uma entrevista é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (ibidem). Quivy e Campenhoudt (1998) acrescentam ainda que a entrevista possibilita fazer a “ análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos aos quais se veem confrontados: os seus sistemas de valor, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193). Ela é o “resultado de uma com-posição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica de entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas. (Ferreira, 2014, p.171) , sendo possível concretizar-se em função de três opções: pela entrevista estruturada ou diretiva (verificação/controlo) que trata geralmente de um tema restrito e determinado do qual o investigador, quase sempre tem um conhecimento prévio. Onde as perguntas colocadas são previamente programadas e lançadas de uma forma estandarizada portanto, não há grande flexibilidade neste processo. Na construção do seu guião há categorias que são pré-estabelecidas apriori e permite-se que o entrevistador quase não estabeleça relação com o entrevistado. Um segundo tipo, é a entrevista semiestruturada ou semidiretiva (aprofundamento), a qual damos privilégio em nosso trabalho, e que de elaborar um breve “guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”(Amado, 2017, p.210). Este tipo de entrevista, é considerada “um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas”(Amado, 2017, p.211). Por último temos a entrevista não-estruturada ou não

diretiva (exploração), que exige do entrevistador uma noção de grande complexidade dos assuntos ali tratados. Não possui categorias prévias e portanto, não comporta um guião. Respeita por total a lógica do discurso apresentado pelo entrevistado. Normalmente não possui um enquadramento conceptual prévio. A entrevista trata-se de uma metodologia de coleta de dados que tem a vantagem de facilitar o acesso ao discurso dos indivíduos; apresenta certa “flexibilidade e fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando o próprio quadro de referência – sua linguagem e suas características mentais” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.194). Como todas as metodologias é necessário ter em atenção alguns dos seus riscos, o que, no caso das entrevistas, são a possibilidade do entrevistador revelar certa falta de competência na matéria de que trata nas entrevistas; de precisar que o investigador estude as formas de análise que posteriormente vai utilizar para que não se percam dados essenciais revelados nas entrevistas; e por último, considerar que o resultado de uma entrevista vem pautado por um contexto muito importante de ser levado em conta para não “revelar um grande ingenuidade epistemológica” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.195).

O estudo que produzimos foi concretizado através de entrevistas semidiretivas que visavam aceder a um conjunto de informações que nos permitissem materializar o *corpus* de análise. Construimos um guião de entrevista que privilegiasse os sujeitos a falarem da construção de seu trajeto profissional, seguindo um friso cronológico que permitisse revelar a sequência evolutiva da carreira de cada um e, tal como García (1999) defende, tendo em consideração os trabalhos realizados por Sikes (1985), Huberman(1990), Burke (1990) e Leithwood (1992), valorizaram-se, também, alguns episódios anteriores à entrada na profissão e outros, ainda, que pudessem contribuir para o esclarecimento dos percursos profissionais realizados e do modo de os interpretar.

As entrevistas foram audiogravadas digitalmente. Cada entrevista foi realizada individualmente em ambientes confortáveis para os entrevistados, tendo-se mobilizado, quando foi possível, outros materiais que poderiam complementar as narrativas produzidas.

Sendo uma entrevista semidiretiva, estruturou-se um guião (Ver Anexo I) que se subordinava a dois objetivos gerais, o primeiro preocupado com a exploração do percurso profissional dos sujeitos e o segundo, preocupado em compreender como estes

interpretavam os seus percursos, se questionavam e os questionavam e quais os sentimentos que transpareciam no momento da partilha dos mesmos.

Assim, o primeiro bloco de perguntas, circunscreve-se ao processo de legitimação da entrevista, tendo a investigadora agradecido a disponibilidade dos entrevistados, explicitado os objetivos da entrevista, os resultados que se pretende obter com a mesma, bem como os procedimentos a seguir e os cuidados éticos a respeitar. Daí que se tenha solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver anexo II) e que se tenha tentado criar, logo a partir do primeiro momento, um ambiente adequado a um momento de reflexão e de partilha.

Através do segundo bloco, confrontam-se os entrevistados com questões acerca sobre das suas escolhas profissionais, do período de formação inicial que viveram e do modo como ocorreu o seu ingresso na profissão. Buscamos obter informações sobre as motivações subjacentes às suas escolhas profissionais, sobre a sua definição de escola, sobre a sua importância e a importância dos professores e sobre o impacto da formação na sua socialização como professores

O terceiro bloco foi dedicado a suscitar a reflexão dos entrevistados sobre o seu trabalho como docentes, no período referente aos primeiros anos de exercício da profissão. Quais os períodos marcantes? Quais as tensões vividas e experimentadas? Quais as relações com os alunos e com os colegas? Para além destas questões, tentou-se que os entrevistados refletissem sobre os momentos e as oportunidades de formação.

No bloco quatro, a entrevista focalizou-se nos anos que antecederam a reforma dos entrevistados, de forma a que estes realizassem uma espécie de balanço sobre a sua vida profissional.

No quinto bloco, falamos sobre os sentimentos que acompanham um professor reformado e, mais uma vez, tenta-se que tracem, em retrospectiva, uma visão panorâmica dos seus trajetos profissionais.

No bloco de finalização, fizemos uma síntese, uma metarreflexão sobre a própria entrevista e trocamos informações, abrindo-se a possibilidade de estabelecer outros contatos, caso estes sejam necessários. Por fim agradecemos a generosidade da sua participação.

### **3.3 Metodologia de análise dos dados: a análise de conteúdo**

Terminadas as entrevistadas, as mesmas foram transcritas, acontecendo que, num caso, por solicitação da entrevistada, se realizou uma nova entrevista e uma nova transcrição. Findo este período de trabalho passou-se à análise de conteúdo das mesmas.

A Análise de Conteúdo corresponde a uma modalidade de processamento dos dados que se define como “uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo (...) do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Amado, Costa & Crusoé, 2014).

Trata-se de uma metodologia que se constrói em função de um conjunto de etapas que Bardin (1979) define através de um conjunto de procedimentos que se passam a enunciar.

A primeira etapa corresponde a uma leitura global dos textos a analisar, flutuante, chama-lhe Bardin (idem), de forma a compreender as ideias principais dos mesmos, em função das quais se poderão começar a delinear as primeiras categorias em torno das quais se irão sectionar aqueles textos.

A etapa seguinte corresponde a uma leitura mais focalizada, com o objetivo de promover a categorização dos dados, identificado como um processo pelo qual “os dados brutos são transformados e agregados em unidades” (idem, p. 103) que os classificam e lhes conferem um significado. Trata-se de um processo que implica que o investigador tenha de selecionar afirmações ou de realizar inferências que devem submeter-se ao seguinte conjunto de regras (Amado, Costa & Crusoé, 2014):

- a) a regra da exaustividade, em função da qual se “exige a escolha de uma palavra-chave adequada” (p. 336) que permita que a categoria correspondente a essa palavra possa conter todas as unidades de sentido que possam estar relacionadas com a mesma;
- b) a regra da exclusividade que conduz a que “uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria” (ibidem);
- c) a regra da homogeneidade, em função da qual se define que um sistema de categorias deverá ser construído em função de critérios de classificação idênticos;
- d) a regra da pertinência que visa assegurar a coerência entre o sistema de categorias construído e com a problemática e os objetivos da investigação;
- e) a regra da objetividade que “se traduz na explicitação metódica dos critérios que nos levam a identificar determinada parcela da mensagem com determinada categoria” (ibidem);

f) a regra da produtividade que “deve oferecer a possibilidade de análises férteis em novas hipóteses e permitir avançar para um nível de teorização que não fique apenas pela descrição e pela interpretação imediata dos documentos, mas permita a elaboração de novos constructos coerentes com os dados” (ibidem).

Em geral, estamos perante um processo complexo que se constrói em função de um processo de “recorte e diferencial vertical” (idem, p. 319) de cada texto que visa esquartejar os textos em função das categorias que se vão utilizando e construindo. Numa segunda fase, ocorre um processo de “reagrupamento e comparação vertical” (idem, p. 323) que permita “a comparação constante das unidades de significação (palavra, proposição, tema ou incidente) com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos” (ibidem).

Assim se elabora e reelabora um mapa concetual, constituído por categorias e subcategorias, que permitem refletir, discutir e responder às problemáticas que justificaram o desenvolvimento do projeto de investigação, conferindo visibilidade a crenças, representações e argumentos e redesenhando novos significados pelo confronto entre elas.

É de acordo com este conjunto de pressupostos e procedimentos metodológicos e anteriormente enunciados, que buscamos encontrar as respostas para o nosso problema de pesquisa: «O que é considerada, pelos professores reformados aqui investigados, uma vida profissional significativa?». Será no próximo capítulo que iremos apresentar e discutir os dados, de forma a responder a esta questão.





**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo através do qual se pretende apresentar a análise dos dados e a discussão produzida a partir dos mesmos, organizamos o mesmo em torno do seguinte conjunto de categorias:

- a. A opção pela profissão docente;
- b. Formação inicial;
- c. A entrada na profissão;
- d. Os acontecimentos profissionais marcantes;
- e. A reforma: Razões e decisões.

Será a partir deste conjunto de categorias que tentaremos responder aos objetivos e questões que norteiam este trabalho, o qual foi elaborado para se refletir sobre as possibilidades dos docentes portugueses encontrarem outros significados para a profissão que escolheram.

#### **4.1 A opção pela profissão docente**

Numa análise panorâmica dos discursos dos entrevistados sobre a opção pela profissão pode considerar-se que estamos processos distintos e que só num caso, o do entrevistado A, é que se estabelece umnexo entre a escolha profissional e a sua formação pessoal, num contexto que tem a ver com o fato de ter estudado num Seminário

“porque eu era originário de uma família cristã, tradicional portuguesa, aldeã, duma zona rural, onde a “vocação” do Seminário era quase fatal, era quase inevitável, não é? Na altura em que eu comecei a estudar não havia praticamente outra alternativa senão ir para o Seminário e eu, pessoalmente, porque tinha participado numa cerimónia de consagração, de uma Missa Nova na minha aldeia. E ela foi um acontecimento absolutamente surpreendente pela sua magnitude, mas também pelo sentido profundamente envolvente do ponto de vista do fascínio que as cerimónias exerciam sobre os participantes, não é? E aquilo era uma luz, uma música, era um desfile, era um cortejo, era um encanto tudo aquilo para quem tem dez anos, não é? Tinha um peso e um significado absolutamente deslumbrante. Logo que, a partir daí, eu comecei a pensar em fazer aquilo também. E então, junto aos meus pais, defendi esta ideia de ‘Quero ser padre’, pronto. É claro no primeiro ano não fui, meu pai não tava para aí virado, mas no segundo ano ele falou com um padre que tinha sido pároco na freguesia onde nós vivíamos e fez questão de lhe pedir que me inscrevesse. E lá fui inscrito. (...). Aí estive durante alguns anos, onde tive a oportunidade de estudar francês, latim, português. Estas oportunidades não vieram todas do Seminário, mas um dos fundamentos foi esse, nomeadamente a questão do exercício da responsabilidade pessoal, do

trabalho individual, da disciplina. Isso foi uma das práticas de que eu me apropriei e que foi fundamental. É claro que depois, com o desenvolvimento e com o conhecimento de outras experiências, esta ideia do ser padre não vigorou e portanto, saí. Nesta altura já vinha com uma boa experiência sobretudo de aprendizagem no domínio da cultura histórica, sobretudo da cultura linguística, filosófica. Tive ainda de completar o Ensino Secundário cá fora, não é? E depois do Ensino Secundário inscrevi-me naturalmente naquela área onde minhas experiências profissionais tinham sido, se calhar, um pouco atrevidamente, mais compensatórias do ponto de vista cultural. E a Filosofia então, digamos assim, foi a tentação mais imediata. Inscrevi-me então em Filosofia em Coimbra”. (Anexo 1, pg. 3-5).

Como se constata este entrevistado relaciona a escolha pela profissão docente com um conjunto de experiências pessoais marcantes que, na sua perspetiva, o conduziram a ser professor, tal como a entrevistada B, futura educadora de infância, que assegura que

“Desde muito cedo eu convivi com muitas crianças (...) e naturalmente as crianças gostavam de mim e eu gostava de ajudar. Há sessenta anos atrás, toda a gente andava na rua, toda a gente andava à vontade. Portanto eu era uma auxiliar dos pais desses meninos que viviam perto de mim. Brincava com eles, levava-os à praia; se era preciso ficar com eles, eu ficava. Portanto havia uma espécie de *children appeal*... não era *sex appeal*. Era *children appeal*... e os miúdos gostavam de mim e eu gostava dos miúdos” (Anexo 2, p.1).

Apesar de confessar que, quando lhe perguntavam: O que queres ser quando fores grande?, respondia que queria ser “mãe de cem meninos e cem meninas” (ibidem), a entrevistada não deixa de referir que a opção pela profissão correspondeu, também, a uma operação que resultou de uma decisão em que a mesma confrontou os custos com os benefícios.

“Na altura de escolher a profissão, eu andava um bocado interessada num rapazinho lá da minha terra que andava a tirar um curso médio de regente agrícola. Não era engenheiro, não era para Engenheiro Agrônomo, era um patamar abaixo. Era em Santarém, a escola era mista e com internato. Eu achei que era a sétima maravilha ir para lá. O meu pai que, por acaso, era Engenheiro Silvicultor disse-me: ‘Não tens aqui a Faculdade de Agronomia? Portanto, se gostas tanto de agricultura, vais para a faculdade e tiras aqui o curso!’, Mas eu, para entrar na faculdade, tinha que estudar mais dois anos. Portanto pensei ‘Ah! Não quero! Afinal vou para Educadora de Infância! Já conhecia umas amigas minhas que eram educadoras para ganhar algum dinheiro. Chegava o verão e eu ia fazer colônias de férias em internatos da Misericórdia e assim como amigas minhas. Portanto, eu conhecia já os meandros da profissão e decidi então escolher a profissão de Educadora de Infância” (Anexo 2, p. 2).

No caso da entrevistada C exprime-se uma espécie de inevitabilidade relacionada, em larga medida, com o tempo histórico em que se vivia, o Portugal autocrático que

perdurou até 1974, onde as opções que se colocavam às mulheres eram bastante limitadas. Confessa a entrevistada que

“Em relação a opção (de ter escolhido a profissão de professora). Eu fiz um percurso universitário. Na altura, era muito óbvio que as mulheres podiam, e até deviam, ser professoras. Portanto, foi muito antes do 25 de abril e vivia numa cidade província, era boa aluna. A orientação era vir para uma universidade, pra Lisboa e tinha como hipótese a Medicina, mas depois as dificuldades em relação à matemática afastaram-me e fiquei na área das línguas. Na área da línguas a saída era mesmo ser professora e ao mesmo tempo, a minha ideia era muito que ser professora também me permitia optar por todos os sítios do mundo. Quer dizer, podia ensinar em Portugal, podia ensinar em outros sítios. Inicialmente até pensei que podia ir para Macau. Era isso. Também correspondia aos anos 1968, 1970. Enfim”. (Anexo 3, p. 5).

Para além disso, a mesma entrevistada desvenda que pensando que “poderia ser professora (idem, p.6), também revela que “não era propriamente como uma paixão” (ibidem) e que se tratava, também, de uma possibilidade de

“Sair de casa cedo, autonomizar-me, ter uma profissão e não viver dependente dos pais” (...). E isso permitia-me autonomia e a minha liberdade. E portanto, isso foi um percurso muito natural. E quando comecei a ser professora, porque era muito fácil nessa altura... quando se era um mero licenciado. Antes do 25 de abril era muito fácil ter emprego e trabalhar na área da educação” (idem, p. 7).

Finalmente, a entrevistada D refere que a opção pela profissão docente, a exemplo dos discursos anteriores, também não correspondeu a uma opção entusiasticamente assumida. Se no caso da entrevistada B pareceu constituir uma solução possível e no caso da entrevistada C a uma inevitabilidade, no caso da entrevistada D deveu-se, por sua vez, a um conjunto de vicissitudes da sua vida familiar, como se depreende do depoimento que se passa a transcrever:

“Portanto eu preparava-me ao sair do liceu para entrar na universidade em História e Filosofia. Foi quando aconteceu o tal acidente do meu pai ter sido mobilizado para ir para Moçambique. Ia para a guerra, não é? E eu tenho uma irmã onze anos mais nova do que eu. Que nesta altura ainda estava a começar a se alfabetizar, a ir para a escola. O meu pai já havia estado na Índia e ele dava-se mal sem a família portanto, ele ficou num dilema porque eu já não tinha mais nada para fazer a não ser ir para a universidade e tinha de ir à Coimbra estudar sozinha, naturalmente. O meu pai começou a ficar muito preocupado e eu disse: ‘Bem! Então vamos resolver isto de outra maneira. Eu vou fazer o magistério!’ E o meu pai ficou num susto porque o meu pai sabia que eu não queria ser professora. Para o meu pai havia uma coisa que ele dizia que era que nós tínhamos que tirar um curso. Isto não era falado, era assim: ‘Os filhos que eu tiver têm que estudar’. Por isso, na minha cabeça eu tinha era é que estudar. E tinha que tirar um curso. Nem se punha outra questão.

Não é? E eu, portanto, fiz esta opção e o meu pai dizia-me: ‘Mas não pode ser! Porque tu não gostas! Não querias ser professora porque não gostas do curso!’. E eu, nesta altura disse: ‘Bom, então vamos pôr o pai aqui perante um dilema que é o seguinte: ‘O pai quer que eu tenha um curso. O curso mais próximo é ser professora. Ao pai custa-lhe que eu vá para Coimbra porque só temos lá uma prima e mais ninguém e o pai fica preocupado porque fico sozinha entregue a mim. Ora bem. Eu neste momento, tenho um namorado há dois anos. Então e se nós resolvêsemos casar e eu ficasse?’ Quando acabamos por nos juntar todos, meus pais, meus sogros, eu e meu namorado, que hoje é esposo, o meu sogro disse: ‘Ó senhor pai da menina, vai muito descansado para Moçambique. A menina fica connosco e fica bem. Mas realmente o meu pai dizia: ‘Aquilo que me preocupa mais é que ela vai tirar um curso que não gosta!’ E eu lhe dizia: ‘Ó pai! Um curso não é o fim da vida! Eu hei de tirar este curso. Fico pronta para ganhar dinheiro e depois, logo se vê’’. (Anexo 4a, p. 17 – 19).

Tal como para a entrevistada C, para a entrevistada D, a opção pela carreira docente ou, pelo menos, a opção pela docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, constitui um expediente para “ganhar dinheiro” (idem, p. 19), ainda que não fosse “propriamente o dinheiro, era a... independência” (ibidem).

Em conclusão, o entrevistado A explica a opção pela profissão em função de um conjunto de vivências pessoais que contribuíram para assumir uma tal decisão, a exemplo da entrevistada B que valoriza a relação que, desde cedo, mostrou que era capaz de estabelecer com as crianças da vizinhança como um fator que permite contribuir para elucidar o seu percurso profissional. A entrevistada C, por sua vez, valoriza as vantagens e a comodidade da sua escolha, a qual relaciona com um tempo marcado por constrangimentos diversos, tal como a entrevistada D que tende a relacionar estes últimos com as vicissitudes da sua vida. Por fim, importa valorizar o fato de tanto o entrevistado A como a entrevistada C relacionarem a opção pela profissão docente como uma opção que lhes permitiu usufruir de uma vida intelectualmente mais rica<sup>2</sup>.

## **4.2 Formação inicial**

Se a opção pela profissão docente não parece ter sido assumida por nenhum dos entrevistados como uma opção entusiasticamente assumida, importa compreender qual o estatuto que as experiências de socialização relacionadas com o período da formação inicial tiveram na vida dos entrevistados.

---

<sup>2</sup> A entrevistada C afirma mesmo que o que gostava era “fazer uma vida intelectual” (Anexo 3, p. 7), o que, de algum modo, a profissão, segundo ela, parecia favorecer.

Para o entrevistado A, o processo de formação inicial que viveu foi marcado por um conjunto de ocorrências que têm de ser compreendidos em função do tempo político que se viveu, em Portugal, durante a década de 60, do século passado. Relata-nos ele que

“antes de acabar o curso, fui atropelado pela vida militar. Nesta altura nós vivíamos a guerra colonial em Angola, em Moçambique, na Guiné e, portanto, eu fui incorporado na vida militar em pleno desenvolvimento do meu curso universitário, o qual interrompi durante 4 anos. Foram os anos que a vida militar me levou. A vida militar teve uma grande influência do ponto de vista da minha própria identidade política e social. Como eu fiquei bastante traumatizado com a vida militar que fiz, depois, politicamente eu situei-me na face oposta do regime salazarista. Teve alguma importância quando eu regresso a Coimbra. Coimbra vivia nesta altura uma fase intensa em contestação ao regime, 1965, 1966, 1967. Foi um tempo da grande contundência contra o regime salazarista e depois quando acabei o curso de licenciatura, nesta altura ainda exigia a apresentação de uma tese, chamada Tese de Licenciatura. Coisa que acabou depois do 25 de abril. Mas antes, até o 25 de abril, nós, para termos a licenciatura, precisávamos de elaborar uma dissertação escrita, acompanhada de um tutor e defendida perante um júri de três a cinco elementos. Se não defendêssemos esta tese de licenciatura, não éramos reconhecidos como licenciados, ficávamos apenas como bacharéis, o que correspondia, apenas, a três anos de frequência. Então tive que fazer a licenciatura, mas para fazer face a dificuldades, dizemos assim, económicas, inscrevi-me como professor bacharel. Que era aquilo que eu era, do ponto de vista académico”. (Anexo I, p. 5 – 6)

Apesar destas contrariedades, o período subsequente, relacionado com a realização do estágio profissional, foi um período que o entrevistado considera gratificante.

“A partir do momento em que eu consegui a licenciatura, pronto! Fui dar aulas no digamos, no campo profissional a que a licenciatura, a que a Filosofia está ligada que é o Ensino Secundário. E, portanto, concorri, já era possível concorrer ao Ensino Secundário para fazer o estágio. Na altura ainda se tinha que fazer o estágio. Fiz o estágio durante um ano e na escola, que altura se chamava Liceu Nacional Dom Afonso Serres, em Coimbra, e que a partir do 25 de abril passou a se chamar Escola Secundária José Falcão. Fiz aí o estágio de Filosofia. Eu tive mais dois colegas a fazer o estágio comigo, os quais eu me dou excelentemente bem ainda hoje. Fiz uma grande relação de amizade. E meu estágio, nosso estágio, de certa maneira, teve como principal núcleo de desenvolvimento profissional pessoal, a questão justamente da relação, experiência pessoal e aprendizagem. Foi isso. E portanto, grande parte do nosso trabalho de estágio foi constituído pela preocupação de articular a vida cotidiana e a vida estudantil. Já nesta época, com gosto e que foi uma coisa relativamente de vanguarda. Nesta altura, isso não era propriamente muito. Felizmente tivemos um assistente de estágio e uma assistente metodológica muito compreensiva que nos ajudou a aprofundar esta temática. Nós até publicamos um livro, a partir daí. Com base nos relatórios que tínhamos que fazer publicamos um livro. E depois vim para Aveiro e trabalhei em Aveiro durante um período”. (Anexo I, p. 11 - 12).

Pode considerar-se, comparando este depoimento com um outro, o da entrevistada C, que estamos perante experiências pessoais e profissionais bastante distintas. Para esta última, o projeto de formação inicial que viveu pouco tinha a ver com as exigências e os desafios da profissão, afirmando que

“a universidade não tinha rigorosamente nada a ver com a parte educacional. Portanto, o que se tratava era ser tradutora de áreas específicas, Havia depois um curso que era um curso complementar que eu entretanto fiz, mas nem fiz todo imediatamente a seguir à licenciatura. Fui fazendo «cadeiras» que se chamavam Ciências Pedagógicas. Como eu achava que ia para o ensino, e já estava no ensino, tinha de ir fazer este curso, mas eram disciplinas. Não eram nada prático. Era higiene escolar, psicologia, pronto. Coisas muito desgarradas da relação com a prática pedagógica. E portanto, era-se atirado para a prática pedagógica imediatamente, saído duma licenciatura muito técnica, muito especializada, no meu caso e no caso das outras pessoas. Sem praticamente nenhuma reflexão sobre o que é ser professor. Ou, portanto, como é que se pode ser melhor professor, etc. Isso não estava em causa. Portanto a pessoa chegava à escola e fazia como podia, como lhe parecia como ... enfim. Nunca tive grandes dificuldades em relação com o aluno, com as crianças, e portanto, isso permitia-me ir fazendo uma vida de professora normal, ou seja, aceitando muito as regras da instituição. E reproduzindo muitas das situações que eu tinha vivido como aluna. Portanto, pegando nos currículos e impondo os currículos contra a vontade. Porque era jovem, porque podia ter algum ... Porque desencadeava uma certa simpatia e comunicação com os alunos E portanto, as coisas funcionavam. Quando comecei achava que tinha de ser uma professora como os meus professores foram comigo. Os professores com quem eu estive foram todos professores dos anos 60. Eram todos professores tradicionalíssimos e portanto, impunham o currículo e não havia grandes opções para os alunos”. (Anexo 3, p. 8-9).

O que é interessante é que estamos perante um docente e uma docente que apesar de terem concluído o seu projeto de formação inicial para lecionarem em ciclos educativos idênticos, ainda que em áreas curriculares distintas, percecionam as suas experiências de forma bastante diversa. No caso do entrevistado A, trata-se de uma experiência que o próprio considera gratificante, mesmo que isso tenha a ver com a relação que construiu com os colegas e com os supervisores do estágio. Daí que se refira, não ao meu mas ao nosso estágio, e que tenha investido no aprofundamento de uma temática que, para a época pode ser considerada como bastante inovadora, o que contrasta com o discurso da entrevistada C, para quem que o projeto de formação inicial pode ser definido como um projeto frustrante.

Foi num outro registro que a entrevistada B caracterizou a sua experiência ao nível do projeto de formação inicial que viveu.



“Tudo estava ligado à pedagogia da época. Portanto não se pode dissociar o percurso das escolas da época e do contexto em que se vivia. Do contexto do Decroly, do contexto dos Centros de Interesse. Portanto, a gente vivia aquilo embuidas do espírito católico, pronto. Era o que nós vivíamos na época, porque enquanto a (Escola) João de Deus, com um método próprio, tinha um método mesmo para ensinar os meninos a ler, nas outras, digamos que o método não era bem definido e não se falava em modelos. Ainda, falar em métodos não era [...] Eram os estudos e a criança como centro da educação e o educador, como jardineiro de infância que ajudava as “florzinhas” a desabrocharem. Era mais esse espírito”. (Anexo 2, p. 6-7).

Comparando com o depoimento da entrevistada C, constata-se que a formação pedagógica é uma dimensão que não esteve presente no seu projeto de formação inicial, ao contrário do que aconteceu com a entrevistada B, inserida num curso relacionado com a formação de educadoras de infância, onde aquele tipo de formação assumiu uma outra relevância, como se depreende do seu discurso, nomeadamente quando se refere à existência de alguns professores significativos, os quais marcaram o seu percurso académico.

“E tive professores que ainda hoje recordo, que foram marcantes para mim. Se calhar eram aquelas que não me queriam muito formatada, aquelas que percebiam que eu ... que não me conseguiam formatar muito. Até a própria Maria Ulrich, que eu acho que ela era um bocadinho louca. Se fôssemos conversar das ideias dela e das minhas, ainda incipientes, não tínhamos se calhar, nada em comum, a não ser que eu percebia a loucura dela e ela percebia a minha loucura. Pronto! Essa com a Maria Ulrich ... o resto esqueci-me. Depois outra professora que me marcou bastante foi a Elisete Alves. A Elisete Alves era psicóloga. E na altura em que ela foi minha professora, foi um grande escândalo. Porque havia um padre de esquerda que era o padre Felicidade Alves, que nas homilias e nas coisas para jovens, também apontava muito para um outro caminho. E a professora Elisete casou-se com o padre Felicidade Alves que deixou de ser padre. As ideias dela e o que transmitia nas aulas era outra coisa, diferente da maior parte das pessoas, portanto também era um encantamento ouvi-la. Abria-nos a cabeça para outras perspetivas”. (Anexo 2, p. 4-5).

É, também, esta entrevistada que refere que na escola onde concluiu o curso de educadora de infância “tínhamos que conviver com o belo” (Anexo 2, p. 12) e que, por isso, “tudo tinha uma certa preocupação de beleza, de arte, de organização” (ibidem).

É, finalmente, esta entrevistada que relata o estágio profissional que viveu como uma experiência exigente e difícil, ainda que lhe tenha permitido descobrir outros modos de ação profissional. Começando por referir-se à “miséria extrema” do bairro (p. 15), “uma realidade que desconhecia” (ibidem), evoca o esforço feito para “taparmos aquela miséria, para dar o tal ar mais cuidado que a gente queria” (ibidem). Evoca, igualmente, os “embates com tudo aquilo que eu havia aprendido e com aquilo que as crianças... ou o

que eu pensava que elas me podiam dar” (idem, p.16), a descoberta que “a gente não falava a mesma linguagem” (idem, p. 16-17) e as dificuldades em lidar com algumas das exigências académicas a que se encontrava submetida. Apesar disso, e contando com a cumplicidade da assistente social que coordenava a instituição, foi tentando encontrar outros caminhos, como a mesma confessa quando afirma que

“Houve um dia que eu estava tão farta que eu disse para a tal assistente social que: ‘Olha? Eu acho que vou começar a sair com os miúdos! Eles têm é que sair daqui e ver, nem que seja o jardim ali em cima e as lojas e ... para a gente falar’. Primeiro levar para os alertá-los cada vez mais. Sempre fui fazendo um alargamento. É que aí eu percebi que se os meninos conhecessem aquela coisa, já podíamos falar das coisas que tínhamos visto, mas eu ainda não tinha percebido que no próprio meio, os próprios pais e o próprio contexto também tinham coisas para me dar. Eu, isso só percebi mais tarde. O que foi importante para aqueles meninos. Por terem saído, terem ampliado, por terem conhecido ... Pode parecer chocante aquilo que eu vou dizer. O cimo da rua do bairro encontrava com os fundos de um dos cemitérios mais bonitos de Lisboa, que era o Cemitério dos Prazeres. E como os cemitérios me faziam aflição e se calhar não havia jardim ali tão perto, a gente ia ver estátuas, ia a descobrir. Íamos ver o que é que havia. As casinhas que tinham estátuas, as que tinham meninos. No fim, foi uma aproximação com a arte um bocado esquisita, um bocado chocante, mas que não deixava de ser arte. [...] Era isso, eles estavam acostumados com a morte que era uma presença, porque se morria em casa! Morria-se, eles viam morrer, morria-se na rua! Portanto, não eram implicados com aquelas condições. Eles adoravam andar pelo jardim no Cemitério dos Prazeres para ver a beleza daquilo! Eles passavam a vir pelo Jardim da Estrela, mas andavam que se abanavam. Foi um ano muito importante na minha descoberta daquilo que eu queria despertar”. (Anexo 2, p. 19).

Como se constata, estamos perante percursos, anteriores à entrada na profissão, distintos que têm a ver quer com as opções que conduziram os entrevistados a decidir pela docência quer com o próprio projeto de formação inicial que viveram.

Será nos próximos subcapítulos, através dos quais se abordam e analisam as suas vidas profissionais, a partir das narrativas que os mesmos produziram sobre elas, que iremos tentar compreender como é que os entrevistados A e B vivenciaram a profissão até à idade da reforma, dado que a opção pela profissão correspondeu a algo que, de certo modo, desejavam, para além de terem vivenciado os momentos ao nível da formação inicial, nomeadamente os estágios curriculares, como momentos gratificantes. No caso da entrevistada C, para quem a decisão de ser professora correspondeu a uma solução que a mesma define como uma inevitabilidade e o tempo da formação inicial se afigurou como desfasado da realidade profissional que deveria enfrentar, importava perceber o que mudou na sua vida para que a vida como professora passasse a ter o

sentido e o significado que acabou por ter. Finalmente, para a entrevistada D, a questão que se nos colocava era a de saber como é que reagiu a uma escolha que os acontecimentos da sua vida lhe impuseram e construiu, através da profissão, o legado de experiências, saberes e reflexões que partilhou.

### **4.3 A entrada na profissão**

A entrada na profissão correspondeu, numa fase posterior, a experiências distintas, ainda que em todos os casos tivesse ocorrido antes da revolução democrática, em 1974, quando o país vivia no tempo da ditadura política que Salazar instituiu.

Já vimos que para o entrevistado A, a entrada na carreira correspondeu a um período em que este tentava conciliar a conclusão da licenciatura com o trabalho como docente bacharel, como este reafirma quando refere que “estive três anos... de 1968 a 1971/72 estudar e a dar aulas” (Anexo I, p. 7), o que, apesar das dificuldades, foi avaliado como uma experiência positiva. Daí que afirme que começou “por trabalhar na área do português e da história que era a área mais próxima da filosofia e gostei muito de trabalhar nessa área porque o português e a história são disciplinas onde a experiência pessoal, o meio, a cultura local, etc., têm uma influência decisiva” (p. 8). Foi uma experiência de trabalho que teve lugar no que, na altura se designava por Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (hoje correspondente ao 2º Ciclo do Ensino Básico) Ainda que o olhar do entrevistado seja um olhar em retrospectiva não deixa de exprimir a importância dessa sua primeira experiência profissional que, na sua opinião, já perspetiva a importância que atribui ao meio de onde os alunos são provenientes. Por isso, é que afirma que “a minha atividade profissional não se limitava às paredes da escola, aos fins de semana, por exemplo, ia frequentemente visitar famílias de alunos meus” (ibidem), de forma a compreender quem eram e quais os seus problemas, tendo em conta que “a minha relação com o meio familiar foi sempre fundamental para a própria articulação da aprendizagem” (ibidem). Para além disso, e convicto de que a experiência pessoal dos alunos era decisiva como fator de sucesso educativo, o entrevistado, para além das “aulas curriculares normais, tinha, digamos, horas e acompanhamento pessoal, fora do horário, em espaços em que os alunos também tinham tempo livre para eles fazerem experiências de poesia” (idem, p. 9), tendo nascido desta iniciativa “uma peça de teatro naquilo que se

chamava CEFA (Centro de Educação e Formação de Adultos) que era uma instituição ligada à igreja” (ibidem), a partir das quadras do António Aleixo.

Mais uma vez, esta experiência distancia-se daquela que nos relata a entrevistada C. Para esta

“Antes do 25 de abril era muito fácil ter emprego e trabalhar na área de educação. E portanto, concorri e fiquei colocada em Lisboa. E portanto, a partir daí iniciei a carreira. Em Línguas, Filologia Românica, que era o que existia na altura. Que me permitia portanto, que eu fosse professora de português e de francês. Isso, depois foi acompanhado com algumas estadias em França, com algumas ligações à literatura francesa, sobretudo à cultura francesa que pesava muito nesta altura e pronto. Portanto, quando fiquei colocada numa escola, do que se tratava era trabalhar em português e em francês. Tinha 22 anos. Portanto, fiz 17, 18, 19, 20, 21, 22 com 22 (contando de cabeça) Sim, fiquei colocada. E portanto, eram 5 anos a faculdade e aos 17 fui para Lisboa. E portanto, a partir daí fiquei sempre colocada praticamente onde queria ficar. Exceto imediatamente a seguir ao 25 de abril em que os professores, para efetivar, tinham .... os que estavam em Lisboa, tinham que fazer um ano na província. E então, como tinha que fazer um ano na província, e nessa altura já tinha os filhos, fui para Évora, onde estavam os meus pais. Era mais fácil, portanto ... Meus pais de Évora e eles podiam acompanhar a situação ficando eu com a vida em Lisboa. Quanto a formação profissional, nesta altura, fazia-se a universidade, que eram 5 anos”. (Anexo 3, p. 7 – 8).

Confirma-se, assim, algumas das invariantes dos discursos desta professora, para quem a decisão de ser professora não correspondeu a uma decisão entusiástica e que não beneficiou, na sua perspetiva, de uma formação inicial capaz de a estimular a adotar uma outra postura.

A entrevistada B inicia, igualmente, a sua vida profissional logo a seguir a ter concluído o curso. “Acabou o estágio – relata-nos ela – tive que sair e, ah!, casei-me no fim do estágio. Já estava grávida, portanto casei-me e fui trabalhar com um colégio na Parede, mas particular, não havia Jardins-de-Infância públicos. Havia ligados à igreja, às misericórdias” (Anexo 2, p. 21). Trata-se de uma experiência que é objeto, da sua parte, de comentários bastante irónicos. “O colégio chamava-se «A Toca»” (idem, p. 22) e “a dona do colégio era a Dona Helena Lebre”, a quem um dia decidiram levar uma prenda a casa: um coelho feito em algodão, tendo sido recebidos pela senhora diretora, em roupão, do alto da varanda, “como se fosse uma rainha e como ela era dona de uma fábrica de bolachas, então ela «Ó queridas abram os bolsinhos para eles porem aí as bolachinhas!» E tudo aquilo chocou-me” (idem, p. 23). Por outro lado, havia “umas épocas, que já não me lembro bem, os meninos do colégio iam visitar uma instituição de

meninos pobrezinhos e levar presentes e, portanto, era a grande visão, a caridadezinha” (ibidem). Daí que

“no fim do ano nós duas<sup>3</sup> dissemos que não nos apetecia ficar, digamos que não foi desagradável (...) era um edifício bonito, ninguém chateava muito, perto de casa, eu ia dar de mamar à hora do almoço ao meu filho, mas aquilo não nos dizia muito, portanto chegou ao fim do ano, despedimo-nos e demos uma ideia maluca, sem dinheiro nenhum, montarmos uma creche porque tínhamos os nossos miúdos”. (idem, p. 23 – 24).

E a creche foi inaugurada, considerando a entrevistada que

“Foi um ano que trabalhamos que nem umas doidas. A noite fazíamos *baby sitting* também. Foi outro disparate, porque só tínhamos uma criança que ia lá passar a noite, porque a mãe trabalhava em um hospital e, quando fazia noites, o hospital pagava. E a gente com os miúdos pequenos, sair dali a uma da manhã, para depois já chegar cedo para abrir a porta. A maior parte das vezes estendíamos os colchões e dormíamos ali. Portanto ao fim do ano resolvemos que não tínhamos condições. No fim do ano conseguiríamos tirar o nosso ordenado, mas aquilo foi pesado para nós que também éramos muito novas. O feito correu bem. Foi uma experiência gratificante, em termos voluntários, não. Mas como conseguimos trespassar aquilo, depois fomos passear para Londres muito contentes. Pronto e acabou... aí. Era de experiência, do ver se éramos capazes de dar o nosso melhor. De dar o nosso melhor para as crianças e para nós também. A avaliação que fizemos foi aquilo ter corrido bem, ter sido gratificante”. (idem, p. 26-27).

Bastante diferente foi a entrada na profissão da entrevistada D que, tal como os restantes entrevistados, acabou o curso, ainda trabalhou para, depois, se exonerar. Vivendo na Guarda, de onde se queria mudar, acabou por vir com a família para o Porto e já com um filho “tive mesmo que ir trabalhar” (Anexo 4a, p. 28). Se até esse momento a experiência profissional não havia sido empolgante, nesses primeiros tempos do Porto “foi um sufoco” (idem, p. 29).

“Dar aulas, naquela altura, eu digo: a sexta-feira era um dia fantástico. Ainda tenho um escrito qualquer a dizer isto (...). Sexta-feira era uma dia fantástico porque havia um sábado e uma manhã de domingo. Porque ao fim do dia de domingo o meu sofrimento começava porque tinha que ir trabalhar. Eu detestava dar aulas. Sabe o que é ler uma lição, perguntar aos meninos, fazerem uma redação, fazerem o não sei o quê? Era horrível! Dar os problemas, fazer o não sei quanto. Aquilo ah ... e depois havia uma série de redações que os meninos tinham que saber desenvolver com o tempo. Eu achava que era uma coisa horrível!” (ibidem).

---

<sup>3</sup> Neste momento do depoimento, a entrevistada refere-se sistematicamente à colega com quem trabalhou no colégio atrás mencionado e como quem, como se irá verificar, fundará uma creche.

Como se constata, os percursos profissionais iniciais dos entrevistados não deixaram de constituir uma espécie de continuidade dos projetos de formação inicial. O entrevistado A e a entrevistada B têm um início de carreira que recordam de forma gratificante, enquanto a entrevistada C inicia a profissão sem dramas, ainda que de forma pouco entusiasmada. Será, contudo, a entrevistada D que partilha o depoimento mais sofrido, dado que afirma a sua frustração de forma explícita.

#### **4.4 Os acontecimentos profissionais marcantes**

É através da análise dos acontecimentos subsequentes à entrada na carreira que se torna possível compreender alguns dos momentos da vida profissional dos entrevistados que são acontecimentos decisivos para se compreender o processo de construção da sua identidade profissional.

##### **4.4.1 – Entrevistado A: Alunos, culturas e formação**

Para o entrevistado A tais acontecimentos conduzem-no para a via do Ensino Superior, primeiro como docente e diretor de uma Escola do Magistério Primário, após o 25 de abril de 1974 e, posteriormente, como docente na área de Ciências da Educação, já no Ensino Universitário. Após a experiência, já referida, no Ciclo Preparatório, e após concluir a licenciatura em Filosofia, concorre para o Ensino Secundário.

Será na Escola do Magistério Primário que tem uma experiência decisiva como docente, relatando que

“Tinha sido convidado porque, nessa altura, depois da revolução, tudo levou uma volta, não é? E a aquelas escolas do magistério eram escolas que, de acordo com o regime salazarista, tinham uma cultura profundamente...profundamente... como é que hei-de dizer?, submetida a uma disciplina... uma disciplina meramente reacionária que tinha como princípio a audiência pura e cega. Sem se interrogar sobre o sentido da obediência. Portanto as escolas do magistério eram instituições puramente retrógradas porque... era natural, do ponto de vista da cultura salazarista. As escolas do magistério eram fundamentalmente oficinas de reprodução.” (Anexo I, p. 14).

Foi neste contexto que o entrevistado considera que viveu

“uma experiência extremamente gratificante (...) porque introduziu-se um sentido de cooperação entre professores e alunos que constituiu um grande espaço de interajuda. Uma vez que os próprios alunos se responsabilizavam pela cultura que eles viviam, não é? Eles, por exemplo, foram convidados a participar no conselho diretivo, foram convidados a participar no próprio conselho

de avaliação. As notas eram discutidas com eles ... ah ... e todos isso e aquilo que nós um pouco a nível de país inteiro chamamos das Semanas de Campo, que foram também, depois extremamente valorizadas a medida em que as Semanas de Campo se converteram em espaços de reflexão, discussão e análise individual através, justamente, de trabalhos de reflexão pessoal. As Semanas de Campo foram uma experiência que constituiu ... que se desenvolveu a partir de uma possibilidade de relação com os diferentes alunos que trabalhavam na escola, mas que eram de diferentes origens sociais, geográficas e culturais, não é? As Semanas de Campo constituíram justamente uma oportunidade para as pessoas, digamos, do litoral irem viver para o interior e em Aveiro como em todas as Escolas do Magistério havia gente oriunda destas diferentes localidades e iam e ficavam em casa das famílias uns dos outros e assistiam, digamos assim, ao processo de escolarização dos próprios meninos daquela escola. Iam pra conhecer justamente aspectos de inculturação linguística, aspectos de formação religiosa, portanto tudo aquilo que era do cotidiano. Esses alunos, de diferentes meios, foram sujeitos a esta experiência. Esta experiência, depois, tinha digamos uma sequência que era ser objeto de um relatório individual, não é? A partir do qual fazíamos explorações de natureza sociológica e natureza política. E grande parte dos trabalhos destas áreas eram constituídas a partir destes relatórios individuais. Pronto! ... As chamadas Semanas de Campo foram uma das grandes experiências que o 25 de Abril permitiu que se vivesse na escola ... e depois ... ah ... isto dura mais ou menos 2-3 anos, né? E de certo modo se desenvolve paralelamente ao processo de adaptação ao efeitos do 25 de Abril. O 25 de Abril foi um cataclisma que invadiu o país inteiro, não é? Portanto, e digamos, alterou completamente o estilo de vida tanto da cultura comum com os estudantes, como a dos professores e etc. E nessa medida, a minha relação com o ensino passa muito, não tanto pelo desenvolvimento da aprendizagem, mas pela gestão do cotidiano escolar, da relação escolar. De tal modo que, grande parte dos alunos, ao serem convidados a participarem na gestão da escola, passavam grande parte do seu tempo para além dos horários, não havia nenhum paralelismo entre o horário que estava escrito e o horário vivido e exercido por grande parte dos alunos. Aliás ainda hoje, todos os anos, eu tenho 43 anos depois, agora 44, uma reunião em Aveiro com grande parte das primeiras e primeiros alunos do ano de 73-75". (Anexo I, p. 14-16)

Não sendo esta a única experiência profissional marcante do entrevistado, já que o seu trabalho, atrás referido, no Ciclo Preparatório, bem como a atividade posterior como docente, na área das Ciências da Educação, também o foram, importa olhar para o depoimento sobre o seu tempo na Escola do Magistério para se compreender a importância que os alunos assumem na sua vida, bem como os desafios educativos que os viu viver. As experiências de cooperação, a importância da sua participação, quer no âmbito específico das aprendizagens que realizavam, quer na gestão do espaço escolar, o processo de reflexão em que foram envolvidos ou a descoberta de outros mundos e de outras pessoas são acontecimentos que estão presentes no depoimento do entrevistado. Do ponto de vista da sua identificação com a profissão, cremos que é esse sentimento

que o seu trabalho como docente foi gratificante, sobretudo, pelo “tipo de relação que eu tinha com eles, uma relação muito assente na confiança mútua” (idem, p. 17) e que, de algum modo, é reconhecido<sup>4</sup>, que explica onde é que este professor encontra um significado para a ação que exerceu como docente. São os alunos e a relação que foi capaz de estabelecer com eles, uma relação que, como se demonstra através do depoimento acima transcrito, visava, sobretudo, promover o seu empoderamento pessoal, cultural e profissional, que constituem o núcleo identitário do entrevistado A. Núcleo identitário este que o próprio explica como o resultado da sua “capacidade de comunicação e solidariedade que, aliás, é uma das coisas em que assenta a minha autenticidade profissional” (idem, p. 24).

#### **4.4.2 – Entrevistada B: Crianças, colegas e o encanto pelo mundo e pelas pessoas**

No caso da entrevistada B, cujo percurso profissional, como já foi evidenciado, pode ser considerado como bastante gratificante desde o estágio curricular que a mesma realizou, um dos acontecimentos marcantes da sua vida profissional que a própria confessa que “fiquei completamente deslumbrada com aquilo” (Anexo 2, p. 29), foi a leitura da obra, em francês, das “Técnicas Freinet da Escola Moderna” (ibidem). Depois do fascínio inicial, a entrevistada confessa “nunca tinha visto (...) e não sabia quem tinha visto, ninguém tinha... não sabia” quem utilizava essas técnicas e, por isso, começa a avaliar de forma depreciativa o trabalho que realizava como educadora de infância. Dizia ela “e eu a fazer o outono, o inverno, a primavera, os animais da quinta, os animais selvagens e pronto a ficar um bocado triste com aquilo. É como ter a chave do cofre da caixa de Pandora e não poder abrir porque...” (ibidem). É no âmbito de um tal momento de frustração que, mais uma vez, revela a importância dos outros profissionais na sua vida, quando

“a Guida, a da Toca e da creche foi trabalhar para um jardim de infância em Oeiras (...) que era dirigido por uma fulana... a Ruth Bandeira Cunha que trabalhava de um modo diferente e aos sábados começaram a fazer umas reuniões abertas para as educadoras da zona que quisessem ir. E a Guida disse «Ó pá tens de vir cá que aquilo é giro (...). Ela também sabia do livro e quando foi para lá ela foi aprendendo com a Ruth que era do Movimento” (idem, p. 30).

---

<sup>4</sup> Este reconhecimento está bem presente na importância que o entrevistado A atribui ao fato de “hoje, todos os anos, 43 anos depois, hoje 44, tenho uma reunião em Aveiro com grande parte das primeiras e primeiros alunos do ano de 73-75” (Anexo 1, p. 16).



O Movimento era o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), com o qual a entrevistada inicia uma relação que perdura até hoje e cujo início a própria recorda quando se refere ao encontro com uma sala do Colégio Fernão Mendes Pinto onde “eu disse: «Eh, pá! Isto é o que vem no livro»” (idem, p. 31).

Foi, também, neste momento da sua vida que “fui para outro bairro de lata, a Outurela” (idem, p. 32). “Eu queria desafios” (ibidem) e, por isso aceitou o emprego.

“Cheguei lá, era o Centro Paroquial e Social com freiras da Nossa Senhora da Conceição. A primeira coisa que lhes falo, à irmã Piedade, que era a diretora, é que «Eu gostava mas eu não posso aceitar porque não sou católica” (...). E ela disse: «Ah! Eu não quero saber!, porque ouvi falar muito bem da menina e eu quero a menina cá»”. (ibidem).

Inicia-se, assim, um trabalho que a mesma cujo balanço, feito pela entrevistada, permite compreender algumas das suas maiores preocupações como educadora. Desse balanço há duas dimensões a reter: a do trabalho propriamente dito e a da relação com os outros e a comunidade. No primeiro, a entrevistada fala-nos do “barracão pré fabricado, com uma grande sala polivalente onde era o refeitório, onde eram as aulas de movimento e, ao sábado e domingo, era a capela” (Anexo 2, p. 33 - 34). Fala-nos, igualmente, das atividades que aí aconteciam, dos materiais e da organização do espaço, “outra coisa completamente louca” (ibidem), relacionados com o valor que a entrevistada já dava à “expressão livre dos meninos” (ibidem). É que “aquilo era quase campo, havia muita cana, e eu pintava no espaço muito grande, grandes papéis de cenário que pregava em canas com ... fazia painéis, colava nos preguinhos da via sacra, que ficavam tapados durante a semana com as coisas dos miúdos. Ao fim de semana era ir lá ... e num sistema de laços ficavam presos, não se via” (ibidem)

A relação com os outros assumia, como já se referiu, uma grande importância. A começar pela Irmã Piedade que, recorda a entrevistada, tinha uma palavra de ordem: “Se é para o bem das crianças, vamos fazer!” (ibidem) e cuja única preocupação, apesar de dar tudo pelas crianças, fazer tudo “o que a gente solicitava (ibidem), era que não se estragassem coisas. “Onde via pincéis que não tinham sido lavados, duros e com os pelos a cair, quando via jogos danificados, ficava completamente doida. O desperdício punha-a doida” (ibidem). A mesma irmã Piedade que, depois de qualquer boa que acontecesse, “mandava rezar uma missinha” (ibidem). Por outro lado, a polivalência do espaço obrigava a trabalho extra, nomeadamente à 6ª feira, quando as “cadeiras eram postas para a missa e como não havia dinheiro, quem fazia isso era toda a gente. Eram os miúdos, eramos

nós, era tudo, a cozinheira. Tudo se desmontava. No fundo era uma cooperação informal para transformar aquilo” (idem, p. 34 – 35). À 2ª feira, por sua vez, “tudo saía dos armários com a ajuda dos miúdos e começávamos a funcionar” (idem, p. 35), depois de, na 6ª feira, tudo ter sido aí guardado para que os miúdos da catequese não mexessem nas coisas. Daí que a entrevistada conclua que

“Era mesmo o sentido de comunidade, com as diferenças todas que podia haver. Porque as havia. A vinda para a praia, eu acho que falo nisso (no livro). Vai abranger esta comunidade toda. É preciso qualquer coisa? Olha, manda um dos meninos mais velhos. As idas à praia iam imensos miúdos, e mais as famílias, e mais as freiras. Neste momento eles não ligavam pra mim. Todos cuidavam de todos e assim ... na altura ainda não se falava dos perigos do sol. Uma vez por semana ficávamos lá o dia todo. Voltávamos todos queimados. Levávamos a pic nic, tupperware cheio! Era de arroz ... Porque se punha a gente a comer bem! Portanto, era arroz, pastéis de bacalhau, não sei quê e tudo aquilo era uma graça”. (idem, p. 36).

Será no fim desse ano que o MEM a desafia a apresentar o seu trabalho no seu congresso anual, ainda que a entrevistada ainda não fosse sócia do Movimento.

“‘Vais, tens de ir apresentar!’ Porque eu tinha feito um relato de ida à vacaria com os miúdos e tinha feito o primeiro jornal escolar. Não com imprensa, porque não tínhamos tal como o limógrafo. E tínhamos que mostrar isso num Congresso do Movimento e eu ... Era o Congresso, era o Encontro [...] Eu acho que as coisas foram-me acontecendo na vida, portanto, como eu já ia às reuniões, já tínhamos o que íamos fazer, já acharam que eu tinha de mostrar o que fazíamos no Movimento. Ainda hoje! Agora vai haver o Congresso (o 40º Congresso do MEM), em julho, em Aveiro. E eu fui mostrar o meu trabalho. Na altura, tínhamos uma coisa boa. Tínhamos sempre um mais antigo ao nosso lado, para não nos deixar fragilizar muito. Valorizava as coisas importantes que a gente ainda não sabia valorizar. Eu tive com uma pessoa que se calhar já ouviste falar também, que era a Júlia Soares. Foi a que estive comigo nesta primeira vez, pois eu não tinha a prática de falar em público, não tinha. No fim do Congresso, veio uma fulana falar comigo e disse-me assim: ‘Eu sou da Voz do Operário, da Ajuda, gostei muito do que tu mostraste e a gente tem um lugar de Educadora lá’. Eu gostava tanto da Outurela! Quando cheguei lá pensei: ‘Não vou aceitar! Não! Não posso, não quero!’ E a freira (irmã Piedade): ‘Vai sim senhora! É bom para si, vai aceitar!’ e as minhas colegas várias: ‘Aceitas!’. Portanto, balancei. Balancei sempre. Quer dizer, balançava, mas sempre atirava pelas ... e fui para a Voz do Operário onde toda a gente trabalhava especificamente, claramente, com o Modelo do Movimento da Escola Moderna” (idem, p. 37 – 38).

Inicia-se, assim, um período da vida profissional que corresponde à adesão ao MEM e a uma escola que funcionava em função dos princípios deste movimento.

“Fui para a Voz do Operário onde toda a gente trabalhava especificamente, claramente com o Modelo do Movimento da Escola Moderna. Quatro classes de primária e eu com o Jardim de Infância. Também como era só uma escola havia miúdos de todas as idades. E as colegas de

trabalho que já eram muito avançadas com as coisas do Movimento de Escola Moderna, embora fossem classes diferentes, eu da infantil e elas das outras, a darem dicas. Aproveitávamos e falávamos daquilo que a gente vivia. Vivia para trocar, vivia para conversar, vivia para buscar. Era mesmo um prazer, um prazer doido (...). No centro do Movimento, a trabalhar com todas. Só tive prazer, com todas! Aprendemos uma com as outras porque elas também aprendiam comigo. E depois discutíamos aquilo que fazíamos e aquilo que víamos” (idem, p. 39)

### Alguns anos depois é-lhe proposto um outro desafio, no momento em que

“abriu a primeira Escola Superior de Educação, deixou de ser Magistério. Passou a ser Escola Superior de Educação e abriu um curso em que educadores e professores tinham uma formação conjunta e depois para o outro ano abriram dois cursos um para educadoras e outro para professoras. Já eram separados. E eu comecei a receber algumas educadoras para fazerem estágios. E quem era a monitora delas era uma que havia sido minha colega na escola Maria Ulrich” (idem, p. 40).

Foi esta amiga que lhe disse “há vagas para ti como monitora na escola de educadoras de infância. Vais trabalhar comigo em parceria e eu fique à rasca outra vez” (idem, p. 41).

“Estive três anos na Escola Superior de Educação com educadoras e depois tive de sair porque não tinha mestrado que era preciso na altura, mas agora é o doutoramento. Eu não tinha o mestrado. Só que na altura podia ter ido fazer como as outras foram, só que tive outro desafio. Na altura no Ministério da Educação tinha-se começado a falar em modelos pedagógicos. Nesta altura já havia os Jardins de Infância da rede pública (depois do 25 de abril) e para a rede pública escolheram a Metodologia de Projeto, a Pedagogia de Situação, o High Scope e o Movimento de Escola Moderna. Do MEM tava a Guida no Ministério ... a Guida! E a Guida: ‘Amiga vais sair daí e vais tu fazer a divulgação do MEM! Experimentar, experienciar’. Era mesmo experimentar o MEM na escola pública. Era obrigatório estar tudo, toda a escola tinha de estar a trabalhar com o modelo. Eu sou maluca. Fui parar para um Jardim de Infância, na Ameixoeira, um Jardim de Infância público, degradado. Eu achei lindíssimo porque ele era armado em palacete, mas degradado. Era com colegas que eu não conhecia de fato e a maior loucura foi essa! E que so eu é que sabia, que quando o Ministério avançasse com as coisas, como foi o que felizmente em setembro aconteceu. Eu nesta altura, eu queria era desafiar as outras educadoras para fazerem, porque senão não se fazia lá. Olha lá, que gostaram de mim e começamos a nos entender e alinharam. Quando souberam alinharam todas e ainda vieram mais duas outras colegas do Alentejo. Também vinham porque todos os meses tínhamos reunião com o Sérgio Niza. Tínhamos autorização de, no dia da reunião, os meninos ficarem entregues as auxiliares de educação. Tinham de sobreviver àquele momento. Tinham, tinham! Era uma vez por mês e ainda às vezes, corria mal. Íamos almoçar. E aquilo era muito tranquilo, eu sou uma bocado acelerada, mas o Sérgio não. Eu pensava: ‘O que estas desgraçadas que vem do Alentejo pensarão disto?’ Mas adoravam! Esqueciam-se das horas! Porque ele com aquela clareza de pensamento... E começamos a ler folhas de leitura, estudos, outras coisas, arranjamos um dossiê e aquilo, a princípio, também não fazia sentido na cabeça

delas. Aconteceu como aconteceu com Freinet comigo. Depois chegou a verba para o material. Chegaram uma imprensa para cada sala, um limógrafo e tínhamos que comprar tinta. Tivemos que reorganizar todas as salas. Precisávamos de replicar porque as outras não trabalhavam com o Movimento. Olha! Para aquela gente foi um esforço desumano, foi. Mas embarcaram naquilo. Trabalhamos também à louca. As folhas passaram para segundo plano, pois a gente queria era por a sala a funcionar, por os miúdos a funcionar. ‘Ó Manuela venha cá depressa porque isso não está a dar!’ E foi, funcionou. Ao fim de um ano estava (o Projeto Piloto) a funcionar. Foi uma beleza, montamos uma exposição. Tenho um histórico e elas também das coisas que fizemos. Se dedicaram, e eu percebo que aquilo para as colegas foi desumano, mas gratificante. Porque num ano elas fizeram um curso todo em acelerado Fizemos uma exposição magnífica ao fim de um ano. O Ministério não estava interessado que aquilo tivesse visibilidade. O primeiro ano foi espantoso, no segundo ano, vou te contar. O Sérgio tinha ido para a América ver modelos pedagógicos e trabalhar com a Lídia Grave-Resendes portanto a cabeça dele clarificou-se muito em termos de uma coisa que ele tinha na cabeça, mas (que na altura) não estava conjunturada com o Modelo (MEM). O que veio a desarrumar-nos a cabeça toda! Toda! A gente já fazia tudo. Foi um ano para entrar nos eixos e um outro ano para desorganizar e reorganizar outra vez. Uma rotina certa como é que é bibibi, bóbóbó e não sei o quê. Não teve grandes saídas para o meio. Era criar projetos com os meninos e com o não sei o quê. A gente fazia belas saídas para o meio e aquilo rendia. Os projetos dos meninos agora que a gente já não tava habituada a não sair parece que não saía. e era um ‘Ai minha Nossa Senhora! o que é que fazemos?’ Desarrumou-nos todas, todas, todas, todas em termos do que está hoje. Que já tiveram algumas alterações. Porque primeiro estávamos preocupados com os miúdos e agora havia uma preocupação também com as técnicas e depois finalizou o modelo. Tenho um *feeling* de que pode vir outra mudança por aí, porque eu li uma coisa que no Congresso de Aveiro (40º Congresso MEM) vai se voltar a falar de cidadania ou qualquer coisa assim! pronto. Dois anos na Ameixoeira, conseguimos levar a cabo o projeto, fomos das poucas escolas que em conjunto conseguiu escrever o relatório dos anos de projeto. Fez-se a publicação do relatório. Ficou nas várias delegações regionais para quem quisesse, poder ser analisado e perceber os projetos. Porque fomos só nós (MEM) e o *High Scope*, que também estava muito estruturado. E vinham os professores de Formosinhos, de Braga se calhar, também a dar um grande suporte. Era mais teórico do que o nosso. O nosso, foi relato de práticas de quatro salas, com as inovações que fomos conseguindo implantar nas quatro salas de pré-escola só, de pessoas que não se conheciam. E no fim do ano, para baralhar ainda mais as coisas, uma pessoa teve de sair e como nós somos colocadas por concurso, entrou uma nova que não quis aderir ao projeto e então para a Luísa não sair e continuar no projeto de que ela gostava muito, ficamos as duas na mesma sala. Também não é muito fácil, às vezes, partilhar espaços, mas lá sobrevivemos! pronto. O relatório tá feito. Na Ameixoeira, levávamos horas para chegar. Era longíssimo. Não havia explicação para o quão longe que aquilo era, e depois chegarmos a trabalhar. Portanto, chegou ao fim de um ano viemos todas embora, não ficou lá ninguém. Concorremos para mais perto de casa”. (idem, p. 49 -56).

Outras experiências se seguiram, nomeadamente num jardim de infância público em Alcântara, onde foi trabalhar numa

“escola primária, com duas salas de Jardim de Infância e praí dezasseis aulas de primária. Onde estava a Rosinda a trabalhar lá e com quem eu já tinha trabalhado, a que era a diretora, na altura, da Voz do Operário, na Ajuda (...) Eu acho que, nos primeiros dias, choramos uma semana inteira agarradas uma à outra a dizer: ‘Não damos conta disto!’ porque era uns carreiros, muito barulho, muitas crianças todas misturadas. Os toques de campainha, as coisas todas. Pois, o que vou te dizer ... aquela estrutura toda assustou, mas como a Rosinda também era uma pessoa sempre muito bem disposta e a diretora da escola na altura era outra maluca que também só queria fazer coisas... Ela [a diretora] tinha turma e com uma escola daquela dimensão (...). Ela queria era continuar a dar aulas, porque ela não gostava nada dos aspectos burocráticos portanto ela inventou pra lá, desde chefe dos ... dos boletins. Organizou as coisas que deveriam ser feitas ... e foi para as aulas. Ela delegava tudo e dava cargo às pessoas que ficavam todas inchadas, mas resolvia o problema dela e era feliz . Ela sabia tudo, porque ela era muito esperta. Sabia tudo, mas enquanto não tivesse que se chatear com estas coisas, não se chateava. E depois como a Rosinda e eu já tínhamos trabalhado muito em conjunto fomos chamadas para as coisas. Era suposto estruturalmente, o Jardim de Infância não ter nada a ver com a escola. A escola tinha uma diretora e o Jardim de Infância, mesmo com duas salas, tinha uma outra diretora. O Jardim de Infância tinha uma verba para funcionar e a escola tinha outra. Eram independentes! Os Conselhos Escolares de professores deviam ser separados, deviam! Mas a Rosinda começou a dizer: ‘Não faz sentido não serem juntos! Se os problemas são os mesmos!’. Portanto, a gente passou a ir na reunião de Conselho, do Conselho Escolar. E portanto, aquilo começou a funcionar como um todo. Depois a trabalharmos em conjunto e a fazermos exposições. Um sabia o problema do outro. O outro pedia ajuda. Havia coisas, porque nem toda a gente trabalhava da mesma maneira, porque era muita gente, mas também ninguém interferia na maneira de cada um trabalhar. Depois havia um espírito de escola que se notava nos corredores, que se notava nas coisas da gente que vinham cá para fora, nas exposições nas festas que se começaram a fazer e que deixaram de ser grandes festas, onde tinha que se alugar quase um teatro para serem pequenas festas de uma ou duas salas com seus pais. Mais intimista. Gostei imenso de lá estar, acho que se fizeram coisas muito importantes”. (idem, p. 56 - 59).

O desafio seguinte veio da parte de Teresa Vasconcelos, na altura Diretora do Departamento de Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação e teve a ver com a revisão das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar. Foi trabalhar numa equipa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Isabel Lopes da Silva. Segundo a entrevistada

“foi um trabalho magnífico! No segundo ano, continuou o trabalho magnífico, mas noutros moldes. Quiseram fazer formação às educadoras do país todo! Foi espartilhada a equipa e depois, tinham saído também uns ... Não lhe contei isto, mas quando entrei para o Ministério, como tinha horário, houve uma reestruturação da formação contínua dos professores, em Braga. E eu, fui convidada

para ir pra Braga. Como tinha experiência de formação contínua no pré-escolar. Ir à Braga uma vez por semana, para fazer parte do Conselho Científico da Formação Contínua por parte das educadoras. Ia dar a formação da formação, mas esta era só um dia. Saía daqui às 5 horas da manhã e chegava à casa as tantas. E no outro dia, ia trabalhar e foi aí que surgiram os Círculos de Estudos. Em que a formação deixou de ser a que nós organizávamos. Deixou de ser uma formação de um professor para o outro (no caso, formando). Agora a envolver mais os formandos na sua própria formação. Portanto, fez-se um série de Círculos de Estudo por este país a fora. Delegou-se muito nas Escolas Superiores de Educação. Nalgumas, porque a gente não podia abranger tudo. Fez-se dois em Lisboa, no Ministério, e lá fui eu e a Anabela fazer os Círculos de Estudos (...) quase percorremos o país todo, porque quando havia o Círculo de Estudos tinham como que, para finalizar, uma apresentação pública dos trabalhos dos formandos. É aí que os tipos provam o que tinham aprendido. E então lá íamos nós a ver, a analisar. Eles ficavam muito contentes das pessoas irem lá. Não tínhamos nada que nos meter, que fazer críticas, não podia. Era uma delicadeza com as pessoas. Isso deu-me uma visão muito grande do que se fazia no país, porque apanhamos ... Eu, não apanhei Trás-os-Montes e o Algarve, os dois pólos quase eu não peguei, mas pequei o Alentejo, o Ribatejo, aqui os arredos e gostei de ver isso porque deu-me uma visão muito grande do trabalho das educadoras. No fim dos dois anos, eu percebi que aquilo que eu gostava de fazer tinha acabado. Estava a andar? Estava. Só que eu disse à Teresa: 'Olha Teresa eu acho que agora vais ter que me sentar numa secretária, eu não quero! Não me apetece! Eu não gosto. Volto para o Jardim de Infância!'. E voltei para o meu Jardim de Infância em Alcântara outra vez, porque era meu. Porque eu tinha estado deslocada". (idem, p. 62 - 64)

Analisando o percurso profissional da entrevistada B é possível identificar a importância que, tal como o entrevistado A, se atribui às crianças, à relação com elas e à natureza dos desafios que lhes são propostos. Tal como este entrevistado, as crianças de uma e os alunos de outro não são vistos em função de uma visão deficitária dos mesmos (Trindade & Cosme, 2010). São as suas potencialidades e a compreensão dos seus mundos que os animam e, ao contrário do que muitos pensam e afirmam, umas e outros não são o inimigo mas a razão do trabalho que ambos promoveram.

O fator novo que a entrevistada B introduz com maior veemência, tem a ver com a centralidade que as relações colegiais assumem na vida profissional da entrevistada, desde o estágio até à reforma. Não são só as companheiras do MEM cuja importância se evidencia quando se refere às discussões em conjunto, ao apoio mútuo ou ao saber que pode contar com a ajuda da Júlia Soares<sup>5</sup>. A importância que o Sérgio Niza<sup>6</sup> assumiu na

---

<sup>5</sup> Júlia Soares, já falecida, era uma professora do Ensino Primário que, para além de ser uma pioneira do MEM, constituía e constitui uma referência deste movimento.

<sup>6</sup> Sérgio Niza é um dos fundadores do MEM e como refere Nóvoa, Marcelino e Ó (2012) é uma das presenças mais constantes, coerentes e inspiradoras da pedagogia portuguesa dos últimos cinquenta anos.

sua reflexão como educadora é, igualmente, valorizada, assim como o seu trabalho com as colegas na Escola da Voz do Operário, ao qual se refere como “aquilo era mesmo um prazer. Um prazer doido” (Anexo 2, p. 39) ou o trabalho em Alcântara e no DEB. Na fala da entrevistada, o estágio foi geralmente designado pelo nosso estágio e as palavras de apreço sobre a assistente social do seu primeiro jardim de infância ou sobre a irmã Piedade mostram, também, como o significado que atribui à sua vida profissional e a gratificação que retira da mesma têm muito a ver com as relações de cumplicidade que foi construindo com as pessoas com quem foi trabalhando.

#### **4.4.3 – Entrevistada C: A escola como um espaço de empoderamento cultural**

No caso da entrevistada C, cujas motivações e projeto de formação inicial foram diferentes quer da entrevistada B quer do entrevistado A, os momentos marcantes iniciam-se no estágio pedagógico que correspondia, nesse tempo, não ao fim do ciclo de formação mas a uma etapa relacionada com a progressão na carreira, tal como a própria o relata. “Ao fim de 5 anos, visto que convinha, em função da carreira, fazer o estágio pedagógico, fui fazê-lo. Concorri para o estágio e fiquei colocada no Liceu Passos Manuel, portanto aqui em Lisboa (Anexo 3, p.12). É um momento profissional que “correspondeu aos anos de 1973/1974 e de 1974/1975 portanto, tinha havido o 25 de abril. Em 1974, em outubro, eu entrei na escola” (ibidem) e que segundo a mesma entrevistada

“Foi um momento conturbadíssimo porque era uma escola completamente monolítica. Uma escola só de mulheres. Com uma diretora absolutamente tirânica e que impunha tudo o que ela entendia, de horários, de alunos, de horas de aulas, de reuniões, etc. E nessa altura, imediatamente em seguida ao 25 de abril, portanto em maio, havia reuniões e *meetings* dos professores. A diretora foi saneada, como se dizia na altura, portanto os professores retiraram a diretora da escola. O Ministério teve que pôr uma comissão administrativa. Foi brutal. E os professores davam aulas, ou não davam aulas. Porque podia acontecer que se tivesse de ir resolver um problema de alguém que estava na direção, que tinha exagerado nas suas maneiras, nos seus contactos com os professores, etc. Aconteceu também uma grande efervescência dentro das escolas e foi nesse clima que eu entrei no estágio pedagógico”. (idem, p. 12-13).

A este ambiente acrescia, ainda, o fato de estar num grupo de estágio com características particulares.

“Eram pessoas muito interessantes. Todas muito interessantes. Vinham cada uma do seu sítio e todos fizemos o estágio juntos. Era um grupo de seis estagiários, na área do português e do francês. Estou a falar disto, porque isto depois representa, de algum modo, uma mudança. Era um grupo que ao mesmo tempo era um grupo muito competitivo. Portanto eram pessoas que tinham

vindo de vários sítios e havia competição entre este grupo. Visto que eram pessoas. Uns ficaram universitários depois saíram do secundário. Outros foram para os Estados Unidos, etc. Deste grupo de 6, dávamo-nos todos muito bem, mas em competição”. (idem, p.13).

Para além disso, havia os alunos que lhes poderiam dizer “que iam ter o que eles chamavam *meeting*, que iam ter uma reunião para discutir o comportamento daquele professor ou do outro professor, ou dum funcionário, ou do diretor” (ibidem). Foi, portanto, neste ambiente caótico, como a própria o refere, que o estágio decorreu. Tratou-se, por isso, de um problema para

“nós estagiários que tínhamos que planificar tudo com muita antecedência. Pensar o que é que se ia fazer, a que horas se fazia, o que é que se fazia, o que é que se cumpria do currículo. E portanto, todas aquelas aulas eram escritas previamente, para se saber exatamente o que é que se fazia, se não se fazia, se se cumpriu isso (...). E na verdade a situação humana, não permitia nada disso! O que significava que era uma aflição completa quando a pessoa sabia que ia ter duas ou três semanas, em que ia ter assistência às aulas, dos orientadores, e que tinha de trabalhar efetivamente nesse ambiente. Portanto aquilo que se sabia, efetivamente ... é que podíamos dar a aula, ou não” (Anexo 3, p. 14).

Para a estagiária uma tal incerteza expressava-se na necessidade de, tendo em conta o programa de Português, ter de lecionar

“Fernão Lopes. E Fernão Lopes era um historiador da Idade Média e eu perguntava-me: O que aqueles alunos de 17 anos, 16 anos queriam saber de Fernão Lopes, naquelas circunstâncias, em que tinham imensas coisas pra fazer, imensos desafios. Sempre muito ocupados politicamente. E para além de politicamente, aproveitando a confusão política para se distrair. Para fazer outras coisas e para não estar na escola e etc. E portanto eu estava muito apreensiva em relação a isso. Significava também que os alunos não permitiam aulas ... aulas com autoridade e com autoritarismo. Não. Isso não era possível. Porque eles saíam da aula ou porque interpelavam o professor ou porque...” (idem, p. 15)

O que fazer? Segundo a entrevistada, a ajuda veio de fora, não do orientador do estágio ou de um colega da escola, mas do marido<sup>7</sup> que vendo-a aflita lhe perguntou:

---

<sup>7</sup> Seu marido “estava engajado com o Movimento da Escola Moderna a fundo. Porque ele foi professor muito cedo, vivia muito de formação dos professores, da autoformação dos professores e de formação cooperada, mas a nossa relação não incluía reflexões pedagógicas, ou opções, ou ... Portanto, eu continuei durante uma série de anos a ser uma professora como entendia. Exatamente. E ele seguia o seu percurso e não era propriamente influenciada pelas coisas do Movimento, porque achava até que elas tinham muito a ver com o Jardim de Infância e com a Primária, o Primeiro Ciclo. E portanto, eu que estava numa área já de terceiro ciclo e secundário e achava que ... Embora uma vez tivesse ido à nossa casa uma professora do segundo ciclo e que estava muito preocupada, e queria muito perceber como é que as coisas do Movimento ... como é que ela podia fazer, implementar as coisas do Movimento na



“«Mas porque é que não fazes uma coisa em que lhes metas na mão o trabalho e possas gerir depois aquilo que eles tentarem fazer?» Ou seja, sair do paradigma do professor que dava aula e dominava tudo, para um paradigma em que eles estivessem os materiais e pudessem trabalhar sobre os materiais, sendo que seria interessante ... Isso depois veio a ser muito divulgado, depois do 25 de abril. Que se tentasse ver em que é que Fernão Lopes, por exemplo, tinha a ver com a sua situação de crise devido ao que o Fernão Lopes viveu e descreveu, como historiador. O que tinha em paralelo com o 25 de abril. Pronto. E portanto viu-se aí que tinha havido nessa crise 1383-1385 uma substituição da grande nobreza pela burguesia. Que traz descrições muito boas de como é que o povo, digamos, toma o poder. E, dito de hoje, assim, o Fernão Lopes não diz assim, mas a reflexão dele é sobre isso e portanto, o que acabei por fazer com a ajuda do meu esposo e nessa altura, como profissional e não propriamente como uma relação marido-mulher. Ah ele ajudou-me a fazer uma recolha de jornais da época, portanto de outubro-novembro e textos do Fernão Lopes. E portanto, pondo isso em comparação com os alunos. Portanto notícias de ocupação de casas, ou de ocupação de ruas ou de tal. E textos em que Fernão Lopes fazia coisas, escrevia situações de mesma ordem. Pronto. Isso significou que eu construí cinco ou seis pastas de documentos iguais e foram distribuídas pelos grupos de alunos. E eles começaram a trabalhar sobre isso. Hoje é uma coisa muito óbvia. Hoje todos os manuais fazem hoje isso, mas estávamos em 1974. E nenhum manual faria isso porque os manuais eram do tempo do Salazar. Eram os manuais anteriores, todos. Cá em Portugal, tinha essas coisas. O que foi muito importante foi que os alunos ficaram muito surpreendidos com isso. Como é que um historiador do século ... da Idade Média estava a descrever coisas que tinham tanto a ver com o que se tava a acontecer com eles, Foi isso. Isso foi uma coisa que me ajudou imenso a dar a volta para perceber que se os alunos tiverem coisas na mão e tiverem trabalho para fazer, a partir do qual eles sejam interpelados, não é? E tenha sentido, então as coisas mudam. E na verdade foi possível eu trabalhar Fernão Lopes, esse historiador dessa maneira no estágio pedagógico. Portanto, nessa altura eu fui adquirindo, fui dando essa volta a partir de circunstâncias muito interpelantes. Quase que não tinha outra oportunidade (maneira) de funcionar porque via, inclusivamente com os meus colegas quando tentavam avançar impondo, sendo autoritários, etc. e isso os alunos desapareciam, iam-se embora, interpelavam. E portanto foi um ano muito difícil para os seis. Para as seis pessoas do estágio. Os seminários eram muito ricos e eu percebi aí muito claramente que havia de construir de outra maneira a profissão e a maneira de funcionar em que tinha estado durante cinco anos, não é? E mais ou menos, alegremente funcionando pela comunicação, impondo, manipulando, etc. (idem, p.15-16) .

Em suma, pode considerar-se que foi no estágio pedagógico que a entrevistada vislumbrou um outro modo de ser professora, o que, como se verá, terá a ver, também,

---

sua sala de aula. Ah ... eu continuei a achar que como eu era professora de terceiro ciclo e secundário não tinha muito haver, mas possivelmente, essas coisas não são assim tão evidentes”. (Anexo 3, p. 10).

com a sua aproximação ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa, tal como a própria o relata.

“A partir daí foi necessário pensar melhor como fazer com os meninos mais pequenos, porque tinha também alunos de 13 anos, 12 anos, até os 17 anos. E aí começou a ajudar-me muito, os escritos e a prática. E foi nessa altura, que eu comecei a vir ao Movimento, portanto passados 5 anos ou 6 anos de viver com o meu marido. Porque se podia pensar: 'Ah ela está no Movimento por causa dele'. Não foi verdade. Quer dizer ... Eu estou no Movimento, porque ele estava lá naquele momento. Foi só nesta altura que eu percebi que deveria recorrer às práticas dos professores do primeiro ciclo do Movimento. E comecei então a ler alguns escritos deste professores de primeiro ciclo, nomeadamente da Joelo Castelaes, da Armada Paz dos Reis, portanto são figuras profissionais que são muito respeitadas. Que eram pessoas muito tradicionais, com uma cultura muito grande e que modificaram as suas práticas a partir da compreensão de que deveriam dar muito mais autonomia aos alunos e mais responsabilidade, e fazê-los aprender a partir de seus próprios ... de suas próprias necessidades. Portanto o contacto com o Movimento começou a partir daí e no ano seguinte, eu pude trabalhar com outra professora. Porque fazer muitas destas coisas inteiramente sozinha é muito difícil. E era muito amiga duma professora que estava igualmente noutra escola. E começamos a programar muito trabalho. A fazer muitos materiais juntas para depois, em cada escola, irmos trabalhar cada uma a sua maneira. A partir dos mesmos materiais. Porque os manuais não nos serviam. Portanto largamos os manuais e começamos então um percurso de ... ainda muito programado, digamos assim, de trabalho com os alunos, mas em que instituímos já alguma diferença, nomeadamente .. no caso dos programas que impunham uma série de leituras obrigatórias de autores portugueses. E nós, o que fizemos, foi atribuir a cada grupo de alunos para trabalhar um autor diferente. Portanto, havia 5 ou 6 autores em simultâneo a serem trabalhados, coisa que também que é muito óbvia hoje, enfim ... nem todas as escolas ainda fazem isso, mas pronto. De qualquer maneira é muito mais vulgar, mas estávamos em setenta e tal, 78, 79. E portanto, construímos materiais de apoio para cada uma das obras. E isso, foi possível porque éramos duas, não é? Fazíamos muitos materiais diferenciados. E os alunos estudavam cada obra, e depois apresentavam a obra aos colegas de turma e aprofundavam-se as coisas a partir daí. Portanto, no fundo, começou-se a preocupação era começar a partir, quebrar e romper com o modo simultâneo. Portanto, quebrar o modo simultâneo no terceiro ciclo e no secundário. Portanto, nas turmas que nos cabiam. E pronto. Depois a instituição, com os alunos, de um Plano Individual de Trabalho (PIT). Para eles serem responsabilizados pelo seu próprio trabalho e saberem o que é que vão fazer. E portanto, começar a implementar progressivamente o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna. Sempre com muita interação com os professores do primeiro ciclo. Quer dizer que, os professores das disciplinas no Movimento, aprenderam o essencial com os professores do primeiro ciclo. Portanto, inclusivamente, tínhamos muitas reuniões de autoformação. Líamos muito os textos umas das outras. Havia alguns pequenos cursos e encontros para refletirmos sobre o que se estava a fazer e as intenções eram as mesmas. Fazer aprender, fazer com que os alunos autorregulassem as

próprias aprendizagens e heterorregulassem, a partir do conselho de cooperação que na altura de chamava assembleia de turma. Nos anos 70. pronto e portanto assim estive cerca de 10 anos, para abreviar. Fazendo pesquisa na sala de aula, praticando e sobretudo contruindo muitos materiais porque, do que se tratava, era de que .... construindo muitos materiais ou usando os manuais de uma maneira ... pode parecer presunçoso ... mas de uma maneira mais inteligente, ou seja, em vez de haver um único manual na sala o que pedíamos aos alunos era se tinham manuais vários, ou se ainda não tinham comprado manual que a escola tinha fixado como manual para comprar, que comprassem manuais diferentes. E portanto, havia vários manuais e quando se tratava de estudar um assunto, os alunos podiam consultar em vários manuais, porque não tínhamos internet ainda (idem, p. 17-20).

Ainda que seja possível reconhecer uma experiência profissional muito próxima daquela que a entrevistada B partilhou, importa chamar a atenção para o fato da experiência da professora C ser uma experiência num contexto educativo diferente, nomeadamente do ponto de vista curricular, mais prescritivo, e do ponto de vista dos alunos com quem se trabalhou. Daí valorizar-se a rutura com o modo de ensino simultâneo, a gestão da relação com os manuais, o alargamento dos recursos que se disponibilizam para estudar. Trata-se de iniciativas que visavam conferir uma importância decisiva ao trabalho dos alunos e às experiências intelectuais e relacionais que este trabalho suscitava. Um objetivo que implicava que a professora tivesse de assumir um outro papel na sala de aula que, por isso, não estava tão centrada nas suas decisões e na sua palavra. Como defendem Trindade e Cosme (2010) essa perda de centralidade docente pressupõe ganhos do ponto de vista da sua influência educativa e da qualidade da mesma.

Uma outra dimensão que importa valorizar na narrativa da entrevistada tem a ver com o processo de autoformação cooperada que o MEM lhe permitiu viver. Um processo onde se beneficiava da reflexão dos colegas mais experientes, independentemente dos ciclos educativos em que os mesmos trabalhassem, e onde, igualmente, se contribuía para uma tal reflexão. É que como a mesma o refere, “fazer muitas destas coisas inteiramente sozinha é muito difícil” (ibidem). Pode considerar-se que a importância que se atribui às situações de colegialidade docente como resposta necessária ao envolvimento de situações de inovação curricular e pedagógica tem como pressuposto a necessidade de valorizar a possibilidade dos alunos realizarem aprendizagens significativas, o que a própria entrevistada refere quando afirma que

“Houve algumas situações sobretudo, o meu relacionamento com os alunos, que me fizeram perceber que possivelmente não era assim tão eficaz o meu método. E uma das vezes tratou-se de um trabalho. Estava a analisar um texto do Raul Brandão com os meninos do sétimo e do oitavo anos. E estava muito entusiasmada, porque preparava muito as coisas, também recorria muito aos manuais. As coisas todas que os meus colegas faziam. E a certa altura havia um grande burburinho na sala e eu, estava muito entusiasmada em fazer-lhes ver como Raul Brandão era tão interessante e tão desafiador (...) e se eles não achavam aquilo tão lindo. Era uma descrição do mar, e dos barcos, e da colina, e do azul, etc. E os meninos num grande burburinho e num grande barulho. E eu parei e disse-lhes: 'Mas vocês não acham isto interessante? Vocês não gostam disso?' e um deles olhou pra mim e disse: 'Ah! a professora gosta!' Bom ... isso foi como se me tivesse caído um raio na cabeça! Quer dizer que aquilo que eu estava a fazer, era aquilo de que eu gostava, ou seja, a continuação do que eu tinha feito na faculdade, das minhas leituras, dos meus autores preferidos, etc. etc. Independentemente de quem estivesse à frente, que eram crianças, não é? Havia ali, uma certa congratulação com aquele material do currículo. E os alunos assistiam a isso. Isso, na altura, foi uma coisa muito impactante para mim porque tinha 3 anos de sala de aula. E aí, quando eles me disseram: 'A professora gosta!' Fiquei muito impressionada simultaneamente com a própria capacidade que uma criança pode ter de perceber o que é a escola, o que é um professor, o que é um currículo, e de aceitar isso por simpatia até, no meu caso, para comigo. Porque não era uma afronta. Ele não me disse isso como uma afronta, disse isso com certa condescendência para com o adulto, não é? Bom isso mexeu muito comigo, não é? E perguntei-me: Mas então o que é que eu estou a fazer, não é? Eu estou a trabalhar com eles, para eles aprenderem ou para me recriar as minhas experiências ou segundo os meus gostos?” (Idem, p. 10 - 12).

Como se constata, não se trata de promover qualquer tipo de demissão cultural, antes pelo contrário, o que se pretende é promover um encontro cultural, em função do qual se crie uma oportunidade realmente educativa.

Foi a partir desta experiência que durou 10 anos que a entrevistada foi convidada a ser orientadora pedagógica, o que constitui um outro período da sua vida profissional sobre o qual vale a pena refletir, pela importância do mesmo no processo de configuração da sua identidade profissional.

“Ao fim de 10 anos, fui trabalhar em formação de professores. Passei à orientadora pedagógica. Fui convidada pelo Ministério da Educação, a trabalhar como orientadora pedagógica. Onde estive, também não chegou a 10 anos, mas bastantes anos, 6 ou 7 anos. E como orientadora pedagógica aquilo que se me punha era como é que os estagiários se vão posicionar perante mim quando eu entrar nas suas salas para assistir as suas aulas. Porque o que ia acontecer era que eles me queriam dar aula o mais tradicional possível, o mais controlada possível, o mais organizada possível pelo professor e os alunos sossegados a ouvir, a participar por indicação do professor, tudo muito controlado. Ou seja, aquilo que os estagiários esperavam era que eu visse como eles conseguiam dominar uma turma, ser eficientes. O que aconteceu nos primeiros tempos. Mas aconteceu nos

primeiros tempos, explorando eu a cada momento as dificuldades que iam surgindo e as falhas de comunicação. Os estagiários, que eram também seis, começaram a perceber-se, tal como eu tinha vivido, não é? Começaram a perceber-se que os alunos assistiam aquelas aulas em que, muitas vezes, eles levavam imensas coisas para os alunos verem, discos para ouvirem, gravuras, coisas muito interessantes. Mas eu que ficava sentada lá atrás, sentada na sala de aula via o esforço enorme do professor e assistia às comunicações clandestinas que aconteciam permanentemente na sala. Aos papelinhos que passavam, ao olhar para o relógio, ao não fazer nada e estar a ver o professor a trabalhar imenso. E depois perguntava-me: 'Mas quando eu sair daqui, terminada esta aula, eu tenho de dizer que a aula foi brilhante, mas que não funcionou!' 'Não funcionou em relação às aprendizagens porque isso eu estou mesmo a ver aqui e não posso ignorar.' Bom ... Portanto essa ... tratou-se então de nos seminários desconstruirmos muito essas situações. E isso foi possível, graças aos grupos que tive de estágio. Foram grupos muito empenhados e que compreenderam bem como aquilo que estavam a fazer não tinha tido resultado nas aprendizagens. Isso foi muito difícil. E do que se tratava era de não eu pedir-lhes que fizessem de outra maneira na suas salas mas de fazer eu nas minhas, ou seja, eles tinham de ver acontecer dentro da sala, uma situação que era o oposto da situação que eles faziam viver os seus alunos. E portanto aquilo que eu comecei a fazer nas minhas aulas, a que eles iam assistir foi no fundo a continuação do que fazia nos anos anteriores enquanto era professora. E portanto, era a construção de materiais, era a organização de ficheiros, era tentar que esles estivessem um plano individual E portanto, eles tinham de assistir a isso e ver se isso funcionava. Interrogar os alunos. estar ao pé deles e perceber se aquilo funcionava melhor assim do que as aulas que eles estavam preparados para ensinar. Isso foi importante porque foi uma maneira deles também quererem funcionar assim nas suas salas. O que significou que pode haver grandes compromissos de produção de materiais variados, de percebermos as diferenças entre as crianças, de criarmos grupos muito heterogêneos. E depois nós, nas minhas salas, nas salas deles, nos seminários estávamos permanentemente a rever essa problemática. Quer dizer, no fundo ver se isso funcionava melhor do que ser um professor a dar aula e os alunos sentados e calados a fingir que ouvem. Portanto, este tempo foi um tempo muito importante também para mim, porque exigia-me muita reflexão e muito cuidado em não retirar o tapete a um professor que se estava a formar e que acreditava num modo de funcionar no qual eu já não acreditava, não é? De qualquer modo era uma situação privilegiada dada que eu era a orientadora, não é? Portanto, era uma situação em que podia também eu impor estas situações. De qualquer modo, quando me interrogava sobre isso, pensava sempre que era preferível eles experimentarem isso uma vez na vida, do que nunca! Ao menos para perceberem que haviam outras maneiras de funcionar na escola. Porque a escola é absolutamente demolidora, em relação ao modo como impõe os currículos, impõem os saberes, enfim, os saberes 'entre aspas' porque a certa altura não são saberes. São coisas em que já nem são usadas, em muito já ultrapassadas pelas próprias investigações que estão a acontecer e portanto, um grande fechamento ao saber, ou a sabedoria". (Anexo 3, p. 20 - 23).

Não sendo este depoimento muito diferente daqueles que a entrevistada ofereceu, importa, mesmo assim, valorizar quer a coerência de uma ação educativa, através da qual se tentam encontrar soluções, ao nível da formação, congruentes com o que se pretende que os formandos vivam, quer as razões que a mesma invoca para realizar um tal investimento. A sua preocupação é que os seus orientandos possam pensar e refletir sobre o significado dos desafios que propõem alunos com os quais trabalham, nem que seja “ao menos para perceberem que haviam outras maneiras de funcionar na escola” (ibidem), tendo em conta que esta tende a ser, na sua opinião, uma espécie de espaço cultural «faz de conta», “em relação ao modo como impõe os currículos, impõem os saberes, enfim, os saberes ‘entre aspas’ porque a certa altura não são saberes. São coisas em que já nem são usadas, em muito já ultrapassadas pelas próprias investigações que estão a acontecer e portanto, um grande fechamento ao saber, ou a sabedoria” (ibidem).

A etapa seguinte acontece quando a entrevistada C foi convidada para ir para a Universidade, onde trabalhou “até 3 anos antes de me reformar” (idem, p. 23). Segundo ela, aí “foi continuar só que numa situação diferente que era (...) a da orientação pedagógica” (ibidem). Será a partir de uma tal etapa que nos oferece um depoimento muito interessante, onde começa por reconhecer que os seus estagiários já tinham “interiorizado um modelo magistocêntrico. Modelo de professor que impõe o seu saber” (idem, p. 24).

“ (...) no último ano, então, estes estagiários que nunca tinham dado aulas, iam para as escolas. E eram supervisionados por orientadores nas escolas e por mim. Portanto, eles ficavam na universidade e tinham o supervisor (...). No primeiro ano (...) tratava-se muito de desconstruir com eles o ensinar. Uma pessoa, que está a formar-se professor, quer ensinar. E isso é absolutamente legítimo quando se tem 20 anos, não é? E nunca se entrou numa escola. Portanto, do que se tratava era de não lhes retirar esse anseio, mas ao mesmo tempo desconstruir. Desconstruir o que é ser professor, que é fazer aprender e não ensinar. E isso era muito difícil. E foi mais difícil até do que tratar com os professores que já estavam no terreno. Os professores que já estavam no terreno tinham, muitas vezes, a luta com os alunos que não queriam saber, que se portavam mal e que eram muito indisciplinados. Portanto tinham essas ... sabiam isso, não é? Encontram alguns caminhos, não é? Mesmo que não sejam os melhores. Porque não há caminhos ideais! Agora, no caso dos alunos em formação inicial, isso era difícil. Havia muitos alunos que reagiam muito mal e que muitas vezes se opunham a ter de fazer projetos em que pensassem nos alunos e não em si. Ou seja, o que acontecia era que quando tinham de fazer projetos, imaginários ainda, porque era um quinto ano e ainda não tinham alunos (...), chegavam com seus projetos e diziam que: «Eu vou fazer isto e depois eu vou fazer aquilo, e depois eu entrego este material e depois os alunos respondem assim, depois eu faço de outra maneira, depois eles respondem

daquela e depois eu faço não sei o quê». E o mapa estava todo na cabeça em relação ao percurso do professor e eu dizia sempre: 'O que é que os alunos estão a fazer?' E diga-me lá: 'O que é que o aluno está a aprender?' Quando eu deslocava do professor para o aluno criava-se um mal estar muito grande e uma grande inquietação, porque se há coisa que um aluno na formação inicial, na universidade, não conhece, é um menino de 12, 13 anos, 14 anos, 15 anos. Conhece pela sua própria experiência como adolescente e a experiência que teve foi duma escola impositiva. Uma escola em que se tinha que decorar. E eles, era com isso que contavam, não é? Ser muito bons na maneira de dominar, de disciplinar os menores. E ao mesmo tempo é difícil retirar isso. Tirar essa segurança, não é? Depois, no sexto ano, isso acontecia duma maneira mais evidente e a dois níveis. Porque o que havia era um orientador que era professor na escola e que recebia os estagiários. E muitas vezes, a prática do orientador era a prática tradicional. E, portanto, havia que se trabalhar em dois níveis. Porque muitas vezes o que o estagiário dizia que estava a fazer, tinha sido o orientador da escola que lhe tinha dito para fazer. E quando eu pusesse em causa o que o orientador da escola estava a fazer, punha em causa o edifício todo! Tirava a segurança ao estagiário. Podia ficar incompatibilizada com o orientador, o orientador com a universidade, etc. Portanto, havia todo um trabalho sobre lâminas a fazer nestes níveis" (idem, p. 24 - 27).

O que se constata é que a entrevistada se confrontava com um conjunto de dilemas éticos, institucionais e educativos que derivam, acima de tudo, das exigências formativas, curriculares e pedagógicas que coloca a si mesma e, por isso, da necessidade de produzir uma reflexão sobre as mesmas, em função da qual pudesse encontrar soluções. Soluções estas que, no caso da entrevistada C, passavam pela experiência que foi desenvolvendo no seio do MEM, tal como a própria o reconhece.

"Aquilo que eu tentei mais uma vez, como se faz sempre no Movimento, foi não estar sozinha. E portanto, desde o princípio, a universidade me deu a possibilidade de escolher a pessoa com quem eu queria trabalhar (...). A certa altura eram muitos alunos e foi preciso convidar alguém para uma das didáticas. E nessa altura, tive a felicidade, a sorte (porque isso já não acontece hoje) de me dizerem: «Indique uma pessoa com quem quer trabalhar» e, portanto, (...) pude ter comigo a trabalhar um aluno. Um aluno que foi meu estagiário e que já era professor nessa altura e que pôde ser convidado pela universidade para trabalhar comigo na área da didática do francês. Era um dos alunos que tinha passado exatamente por estas dificuldades e, nomeadamente, com orientadores que deixavam uma margem para os alunos fazerem digamos, como a Universidade queria, que não prescindiam, também, de impor as suas coisas. Tinham de ser alunos muito maleáveis, muito dúcteis e com muita capacidade de observação. Para aguentar estas dificuldades, não é? É claro que quando o orientador era muito impositivo, aquilo porque optávamos sempre era por não hostilizar o orientador. Portanto, deixar que as coisas fossem, mesmo que aquilo não fosse algo muito bom. Havia os nossos seminários só com os alunos e portanto, continuávamos a refletir sobre isso e as trocas eram muito importantes. No fundo, era um transpor da formação como a que vivemos, no e pela autonomia, pelas aprendizagens dos alunos, pela regulação das

aprendizagens, encontrar sentidos para trabalhar na escola e com aqueles programas, encontrar significação para o que está a aprender, etc. Depois de ter ficado com esse aluno, foi sendo mais fácil então trabalhar e também a equipa de orientadores foi estabilizando, ou seja, aqueles orientadores que não concordavam em nada com o que eu estava a fazer, que acreditavam que as aulas tradicionais, as aulas magistercênicas, com o professor no centro, como o professor a decidir tudo, esses orientadores foram desistindo de trabalhar com a nossa área na Universidade e foram ficando aqueles que se identificavam mais com o projeto. Houve uma seleção natural, porque as escolas concorriam e, portanto, foram ficando até mesmo aqueles que não concordavam inteiramente, mas que acabaram por ir fazendo mudanças nas suas salas para poder interagir com os próprios estagiários e connosco em simultâneo, não é?” (idem, p. 27 - 29).

Tal como se pode verificar, a experiência vivida no seio do MEM é fundamental, neste caso, em função de duas dimensões: o trabalho colegial e os processos de reflexão em uso no Movimento. Importa valorizar, também, o pragmatismo da entrevistada que mais do que expressar um processo de demissão face a práticas educativas com as quais não concorda, exprime uma abordagem estratégica de natureza dialógica. Uma abordagem que a própria considera ter sido bem sucedida pelas razões que se passam a expor.

“Penso que foi sobretudo esse trabalho que permitiu que ficassem alguns profissionais muito bons, ainda hoje no Movimento, no ativo e que constituem o grupo das disciplinas do Movimento, em Lisboa<sup>8</sup>. Praticamente, todos foram estagiários da Universidade Nova, na altura em que nós estivemos. Que trabalharam comigo e com o professor Joaquim Segura ... não foi só comigo. E que se foram apercebendo, a partir de certa altura ouviam falar do Congresso do Movimento porque nós falávamos pouco disso, nem fazíamos publicidade. Mas naturalmente, como a Amanda soube do Movimento, também eles acabavam por saber e procurar. Começavam a participar do Movimento, depois eram colocados nas escolas. Imensos iam fazer a sua vida e fazer suas experiências pedagógicas como melhor lhes parecia e outros ficaram mais próximos de um trabalho radicalmente diferente do das escolas onde eram colocados. E souberam defender isso, não é? Sabem defender isso todos os dias! Porque as escolas todos os dias ... todos os dias regridem! Todos os dias são escolas fechadas. Todos os dias temos escolas com muitas dificuldades na regulação das aprendizagens com os alunos, na imposição quer dos currículos, quer dos exames, quer das nomeações, quer das coisas sem sentido. E portanto, são pessoas que todos os anos têm dificuldades, inclusivamente de colocação, porque hoje a colocação dos professores é muito difícil. Não há lugares nas escolas. Muitos destes professores trabalham por vezes, até em duas escolas. Estes, estão ... vão a correr de uma para a outra. E alguns heroicamente, conseguem manter uma pedagogia diferente, não é? Outros, que às vezes encontro, recordam muito algum trabalho que fizeram e penso que a vantagem, porque refletia muito sobre isso com o professor Joaquim Segura e depois com outras pessoas do Movimento, foi a de que pudemos permitir-lhes

---

<sup>8</sup> O grupo das disciplinas no Movimento é a designação que se utiliza para se referir os docentes que trabalham nos 2º, 3º ciclos do Ensino Básico, bem como no Ensino Secundário.



perceber que havia alternativas ao magistercentrismo, portanto ao professor no meio a controlar tudo. E isso é uma experiência que eu penso que é uma experiência para a vida. Mesmo que eles fiquem professores magistercêtricos. O que eu penso é que não ficam tão, tão, tão magistercêtricos ou tão intolerantes à mudança como alguns professores que nós vemos nas escolas e que muitas vezes estão completamente perdidos, sem achar que não têm autoridade, que não conseguem fazer aprender e, às vezes, até a adoecer”. (idem, p. 29 - 30).

É interessante, no depoimento transcrito e tendo em conta os objetivos deste trabalho, quer o modo como se avalia o impacto da formação que protagonizou quer a referência aos docentes que adoecem. No primeiro caso, o que se verifica é que aquele impacto não é visto em função, apenas, do número de novos docentes que aderiram ao MEM mas também em função da possibilidade da formação poder contribuir para que se perceba que há outras formas de se estar nas escolas e, igualmente, para minimizar as consequências de um tipo de ensino que, na opinião da entrevistada, deixou de fazer sentido. No caso do adoecimento de alguns professores, importa, somente, valorizar a relação entre o seu mal-estar e o fato de se sentirem perdidos. Ou seja, o fato de reconhecerem que o que fazem não tem significado para os alunos mas que, também, não sabem fazer de outro modo.

#### ***4.4.4 – Entrevistada D: O rigor e a exigência como suporte da educação como um compromisso ético***

Como se verifica pelo percurso da entrevistada D nem esta queria ser professora do ensino primário, hoje 1º Ciclo do Ensino Básico, nem a entrada na profissão foi isenta de mal-estar e profundo sofrimento. Uma situação tão visível que, um dia, o pai que

“entretanto começou a perceber que eu sofria bastante, disse-me: «Vá para a Segurança Social, o diretor da Segurança Social é meu primo. Mete-te lá». (...) Eu hei de fazer outra coisa, mas para aí não. Depois, claro que contactando outras pessoas, outros amigos e uma amiga disse-me: «Olha, eu conheço um grupo de estudos onde tu se calhar te entendias bem». E por fim, o grupo de estudos ... o grupo de estudos o que é que fazia? A maioria eram professores. E então o que eles apontavam era para uma nova metodologia»” (Anexo 4a, p. 29).

E foi neste grupo de estudos que “comecei a estudar situações, praticamente tudo ligado ao desenvolvimento da criança e à estrutura do ensino (...), comecei a perceber muito bem o que o Salazarismo tinha dado e o que era preciso alterar. Não é?” (Anexo 4a, p. 30). Foi aí que começou a compreender que as estruturas que organizavam o ensino estavam todas estruturadas na transmissão do conhecimento” (ibidem). Foi aí que “fui conhecendo outras pessoas que estavam já a delinear outro tipo de estrutura”

(ibidem). Era um grupo onde se encontravam pessoas que “tinham já outro conhecimento. Alguns eram professores do Ensino Superior, portanto professores universitários de várias áreas. Portanto a coisa estava muito bem cimentada” (ibidem). Entretanto “deu-se o 25 de abril” (ibidem) e a entrevistada aproximou-se do MEM e, como ela o refere, “pude passar a pertencer ao Movimento de Escola Moderna. Frequentei o Movimento de Escola Moderna em Lisboa” (ibidem), onde “tivemos muitas ações de formação” (idem, p. 34), nomeadamente no “Fernão Mendes Pinto” (ibidem), que “é um colégio que ainda existe. Onde se pratica o MEM desde a Educação de Infância até a 4ª classe. Portanto, eu pertencia ao movimento, fazendo isso tudo” (ibidem).

Atenuada a crise profissional vivida no início da carreira, a entrevistada confessa que “realmente foi uma época fabulosa” (idem, p. 41), já que “as coisas se foram estruturando de outra maneira” (ibidem) e “Eu fui dar aulas para a Escola do Magistério” (ibidem) até estas escolas serem substituídas pelas Escolas Superiores de Educação, as quais são objeto de um discurso bastante crítico, tendo em conta que, na opinião, da entrevistada tendem a desvalorizar as didáticas como objeto de formação. Para ela, o

“grande problema é que o primeiro ciclo tem que ter didática. E as didáticas .... (...) As didáticas foram consideradas reacionárias no 25 de abril, estupidamente! O que que aconteceu? Quando vieram as Escolas Superiores de Educação, não podiam dar aulas nas Escolas Superiores de Educação pessoas que não fossem licenciadas! Conclusão ... só os licenciados ... desculpa, só os licenciados do segundo e terceiro ciclo e universitários é que podiam lá dar aulas! Pois é, mas eles de didática ... zero!” (idem, p. 44).

Independentemente do rigor deste conjunto de afirmações, o que importa é reconhecer as razões que subjazem a um tal discurso, do ponto de vista da perspetiva da entrevistada. Para ela, esta valorização das didáticas tem que ser compreendida em função de uma atividade letiva cientificamente mais rigorosa e significativa. Daí as referências ao longo da entrevista à imprensa, como dispositivo de aprendizagem da escrita e da leitura, porque “a estruturação da frase é a estruturação do pensamento. Ao mesmo tempo os meninos desenvolvem todas as atividades. Portanto trabalha-se a estrutura mental” (idem, p. 36). As referências à aprendizagem em Matemática são, igualmente, constantes como área fundamental na estruturação do pensamento, assim como área de Estudo do Meio, vista como uma área charneira, já que o “Estudo do Meio abarca as outras áreas porque o estudo do meio tem a história, a geografia, as ciências” (...) Tem ali tudo e tem também os afetos” (idem, p. 64).

Encerrado o ciclo de docência na Escola do Magistério Primário, inicia-se uma fase marcada pela procura e exploração de alternativas.

“Quando eu saí do magistério, voltei ao primeiro ciclo, nesta altura eu achava que realmente a minha vida tinha se estruturado de outra maneira e acrescentava aos meus estudos (...), eu estava pronta para entrar numa universidade. Portanto também foi fácil matricular-me na universidade e fazer os primeiros anos ... Que não acabei!” (idem, p. 46).

É que, segundo a entrevistada, “tive ali um problema. É que o curso de História começou por não me dar nada daquilo que eu queria para ... Até que veio o curso de Ciências da Educação que ... O curso de Ciências da Educação é feito à medida do que o professor precisa. Pois é, mas o curso de Ciências da Educação só fazia investigadores e não fazia professores” (idem, p. 47). Entretanto, a relação com o MEM também se esgota. Até que chegou um dia em que “umas colegas cá do Porto me convidaram para ir a um encontro com uma senhora que tinha um projeto para o primeiro ciclo, pronto e eu fui. E essa senhora chamava-se ... morreu ... Maria da Luz Leitão (Maria da Luz Ferreira Leitão, professora de geografia)” (idem, p. 49). Tratava-se de alguém que desenvolveu um projeto de investigação para perceber como é que as crianças que chegavam ao terceiro ano manifestavam tantos problemas ao nível da estruturação e da sua relação com o espaço. Segundo a entrevistada, conclui que isso não era objeto de trabalho nas escolas do 1º ciclo. “Não era trabalhado. Porque o que era trabalhado na escola era repetição. A escola primária ... eu corro poucos riscos se lhe disser que é assim: o mapa na parede, as cidades principais, os rios principais, Minho, Lima, Cávado, Ave ... Tejo e por aí afora ... afluentes tal, tal, tal, tal, tal. As cidades tã, tã, tã, tã (idem, p. 50).

Iniciou-se, assim, um percurso de trabalho que a própria considera que foi decisivo, relacionado com o Projeto «Ensinar é Investigar».

“Demorou 12 anos (...). Chegou ao fim ao fim da investigação, provando-se a hipótese. Portanto, se o professor alterasse a sua atitude na escola, provavelmente o insucesso escolar não existiria. E que a situação precisava era de novos conhecimentos do professor, de novas formas de estar na escola e, por isso, construíram-se, a pedido do Ministério da Educação, dossiês com os quatro anos de escolaridade, não como bíblia, mas como fonte de inspiração para o professor aprender. Porque não aprendemos se não tivermos um referente. Ninguém sozinho chega a algum porto se não tiver uma equipa que tenha um fundamento teórico” (Anexo 4b, p. 29).

Tal como a própria confessa “Chegado aqui, eu fui uma mulher muito feliz como professora, depois de ter aprendido que não sabia nada e que tinha o resto da minha vida para aprender... e continuo a aprender, não é?” (ibidem).

Em termos gerais, estamos perante uma professora que aborda a profissão docente como uma profissão muito exigente, já que

“um professor, tem que saber porque é que quer ser professor. Eu tenho dito muitas vezes aos meus alunos: ‘Porque é que quer ser professor? É porque gosta de meninos? Desista! Se é porque gosta de meninos desista!’ Quê que é ... gostar de meninos dá para ser professora? ‘Mas a que propósito?’” (Anexo 4a, p. 23).

Afirma mesmo que “um professor precisa de saber que a profissão de professor é eminentemente política. Porque o que é que vai fazer um professor? Vai ajudar pessoas a crescer” (ibidem). Trata-se de um discurso onde se reafirma o sentido ético de uma profissão que, para a entrevistada, obriga os professores a assumir, por um lado, um rigor científico e didático que não se compadece com amadorismos ou percepções sem fundamento e, por outro a participar ativamente e a refletir em conjunto com outros professores. Daí que defenda que

“a escola deve promover encontros entre os professores, estar à vontade para dizer das dificuldades dos professores. Procurar pessoas fora, pessoas dentro, capazes de responder, de experimentar. Não deu? Volta a fazer. Aquela deu? Aquilo não deu. Porque é que dá? Porque é que não dá?” (Anexo 4b, p. 30).

Só assim, na sua opinião, as crianças poderão assumir a autonomia de que tanto necessitam para aprender e se formar. É que

“os meninos são maltratados se forem sempre ensinados da mesma maneira pelo professor que está convencido que ensina bem. Isto é que é um erro. O menino tem de aprender na escola e que ele tem que investigar também. O professor deve transmitir à criança esta necessidade de investigar”. (ibidem).

É esta valorização do aluno e de uma escola que interfere no seu modo de pensar que a leva a valorizar o trabalho educativo que se realiza na Educação de Infância, afirmando que, neste ciclo educativo, estavam menos ligados à estrutura básica de “transmissão do conhecimento” (Anexo 4a, p.30), já que “a Educação de Infância foi estruturada no construtivismo” (idem, p. 31).

Explica-se, assim, o tom crítico que dirige aos sindicatos quando afirma que

“um sindicato tem que reivindicar os direitos do professor, mas ... cada pessoa tem um direito e tem um dever! É que não há direito sem dever. E eu acho que o professor não tem direitos se não cumprir bem a sua missão. E para cumprir bem a sua missão, tem que se interrogar. E para se interrogar, tem que dar respostas” (idem, p. 41).

Explica-se, também, a dureza das acusações a algumas práticas dos professores, nomeadamente quando considera que “se o professor manda o menino para casa a fazer deveres para o pai ensinar então o professor não serve” (idem, p. 43). Trata-se de um discurso que culmina numa reflexão sobre a infelicidade de muitos professores, associando-a às suas crenças e práticas.

“O professor que trabalha o currículo da maneira que vem ali no livro, não sai daquilo... (...) É evidente que está no abismo. Está num abismo e numa infelicidade. Não pode dar felicidade a ninguém repetir todos os dias a mesma coisa. E ver, muitas vezes, as crianças tão infelizes na nossa frente” (Anexo 4b, p. 35).

Em suma, para a entrevistada D, o significado que a profissão passou a ter, a partir de um dado momento na sua vida, não deixa de confirmar algumas das conclusões a que chegamos quando analisamos os percursos de vida dos outros entrevistados. Para esta, pese as suas particularidades pessoais e as singularidades do seu percurso de vida, também as relações colegiais entre pares, as práticas reflexivas, a recusa do paradigma da instrução e a menorização dos alunos como seres humanos cognitivamente capazes e portadores de ideias sobre o mundo, tendem a constituir razões que explicam a importância da profissão na sua vida.

#### **4.5 A reforma: Razões e decisões**

A reforma que, nuns casos foi uma imposição e noutros uma opção sujeita a alguns constrangimentos, foi vivida por todos os entrevistados como um período marcado por algumas tensões, mais ou menos explícitas.

O entrevistado A considera que foi para a reforma “empurrado pela própria burocracia, pela própria circunstância” (Anexo I, p. 22). Atingido o limite máximo da vida profissional, os 70 anos de idade, era obrigatório reformar-se.

“Foi um bocado assim. Nunca tive... nunca tive um grande problema, nem positivo, nem negativo, no sentido de quando eu me reformar eu faço isso ou faço aquilo. Não. Evidentemente que houve uma questão que de alguma forma me perturbou que foi: Como é que eu vou ocupar o tempo? E nessa altura eu tive uma ... não é que eu não tenha feito nada neste sentido, mas tive um convite para ir trabalhar numa universidade privada, pois lá estive a dar mais umas aulas na universidade privada, embora numa área mais filosófica que foi Ética e Antropologia Social e trabalhei. E de vez enquanto, eu ainda lá vou! Fazer umas aulas de todo. Não foi uma questão muito asfixiante, não é? Não, não foi. Até porque arranjei uma forma ... no meu dia a dia continuo a ser muito dependente de leituras, não é? Hum... continuei também a trabalhar aqui na FPCEUP embora a título voluntário, gracioso. Continuei dando aulas com mais frequência do que agora faço, como é

evidente ... quase todas as semanas eu vinha aqui dar umas palestras, não é? Depois surgiu esta oportunidade em uma universidade privada, não é? Por que de certa maneira, atenuo estas aparentes contradições. De certa maneira nunca tive propriamente um contencioso com o fato da reforma. Tive também uma ocupação que também me ajudou bastante a ultrapassar esta fase que foi começar a trabalhar isto é, começar a participar num coral polifónico, num coral. Voltei para o coral. No tempo em que estive em Aveiro também fiz parte de um coral polifónico. Onde quer que eu tenha tido a oportunidade de participar de num coral eu entro logo, não é? Ainda hoje estou no coral apesar de ouvir muito mal, ainda no sábado temos um ensaio, não é? De quinze em quinze dias temos um ensaio, aliás estão lá colegas nossos daqui, outros colegas nossos daqui. É uma atividade excelente do ponto de vista da ocupação, da relação social, da cultura musical”. (Anexo I, p. 23 - 24).

Para a entrevistada B, a decisão de se reformar decorreu de um conjunto de circunstância particulares, ainda que confesse que “não me queria reformar” (Anexo 2, p. 65). Tudo começou com o fim da comissão no DEB e o retorno ao jardim de infância em Alcântara. Foi “um balde de água fria” (idem, p. 64)

“Toda a escola tinha mudado. Toda! A Rosinda tinha saído, a diretora Maria Júlia também, todos os professores do meu tempo. Todos com os quais tínhamos formado uma comunidade tinham saído. A minha colega do lado também tinha saído. Veio uma colega nova (...). Porque eu não estava desabituada de estar com crianças. Eu tornei-me muito conhecida. Ao fim de uma semana, eu tinha pessoas a quererem ir ver a minha sala. Ainda não estava ambientada com os miúdos, com a sala porque tinha mudado de sala. «Posso ir ver a tua sala? Posso ir ver como trabalhas?» E eu comecei com isso, com uma insegurança tão grande. Porque sentia que não dava vazão às coisas, percebes? Eu queria escrever as falas dos meninos, uma coisa que eu fazia tão bem e rápido. A letra não saía, as coisas não saíam com a fluidez que eu tinha. A impressão é que eu estava perra, que eu estava emperrada. Porque queria fazer tão bem. A fasquia estava tão alta que eu perdi um bocado da espontaneidade. Era eu própria que queria atingir o inatingível. Ao fim de mais ou menos dois meses, eu percebi que: «Põe-te calma! Relaciona-te com os meninos. Sê tu própria que a coisa vai acontecer sem medo e sem preocupações e pronto!». Assim foi. As coisas, parece que quando eu puz a fasquia mais baixa, por fazer esta exigência a mim própria, é que a coisa começou a fluir novamente”. (idem, p. 64 - 65)

Foi neste contexto que um dia recebe um telefonema de

“um colega que estava no sindicato: «É só para dizer uma coisa. Tu és maluca! Ou de todas as formas tu pedes a reforma dentro de dois meses ou vai sair uma lei em que és penalizada em triplo e recebes menos 30% do teu vencimento!». E eu fiz as minhas contas e era muito! Tinha que me reformar. Pedi a reforma (...), tinha que ficar na escola até vir a reforma, mas sem sala para fazer trabalho burocrático. Foi horrível! Tinha que ficar, eu não sabia quando vinha a reforma e não podia sair. Eu ainda pedi, que não me importava de ficar até ao fim do ano, se pudesse ficar com a sala. Nada! Depois a minha situação era ainda dar espaço, por que com saídas e tal, foram 14 anos

naquela escola. Num meio que também não era muito fácil porque era cigano, era um bairro. Apanhava uma população também muito carenciada e não era muito fácil e as pessoas conheciam-me muito bem. Pronto, conheciam-me! Eu tinha que dar espaço para as outras pessoas que entraram. Elas tinham que ter a sua sala, elas tinham que pegar nos miúdos. Eu disse: «O que precisarem, eu faço». Chegou o tempo em que eu já não queria mais a sala de aula. Já não era a minha sala. Não queria. Não pode ir dar bitaites para as pessoas. Ia para os recreios. Se elas queriam ir tomar um cafezinho, ir espairecer a cabeça, eu ficava nos recreios. Se alguma faltava eu ficava com as auxiliares na sala, na sala da que faltava. Fiz boa relação com as duas colegas, mas com uma fiquei amiga porque tínhamos algumas coisas em comum, mas não interferi no trabalho porque ela também não me solicitava para isso. E a reforma veio para aí, em abril, março, mas ainda foram uns meses. Eu dizia que andava no limbo: ‘Vou para o meu limbo!’ Depois tive a sorte de ter uma professora do Ensino Primário que estava ao lado do limbo e era fabulosa! As coisas, os projetos que ela fazia com os grupos, com projetos de ciência, com expressão plástica tudo, então com ela, como eu tinha uma grande proximidade, eu ia lá ajudar. Ela dizia: ‘Venha cá ajudar que eu não dou conta disto!’ ‘Vê lá o que tu achas disto?’ Com ela é que foi meu suporte e que me ajudou muito também. Porque foi uma época que não havia quase nada para fazer. Fazia o trabalho rápido e ia para a sala de aula da professora. Depois vim para casa, um ano ou dois. Foi uma época dura, ui. Um bocado dura para mim. Foi a época em que a minha mãe adoeceu”. (Anexo 2, p. 66 - 68).

A doença e morte da mãe “machucaram-me muito” (Anexo 2, p. 69), nomeadamente o fato de “ter que desfazer a casa dela” (ibidem).

“E só falo nisto porque acho que tem interesse pra aqui. Porque desfazer a casa da minha mãe foi doloroso e solitário. Porque a minha mãe tava ... tivemos de a pôr num andar, portanto, ia ver a minha mãe todos os dias e depois saía de lá e ia para a casa dela porque meu irmão disse: ‘por mim vem um sucateiro e leva as coisas todas embora, não me quero preocupar com isso!’ ‘Desculpa, mas há coisas que eu não sei se cabem na minha casa não. Há coisas que eu ...’ Ainda por cima, a minha mãe tinha sempre aquele costume de que nada se deita fora! E aquilo ficou a bater na minha cabeça. Tudo o que eu tinha deitado fora. Ela não sabia que eu estava a desmanchar a casa. Eu não lhe disse! Ela devia perceber, mas como também ... eu não lhe disse. mas eu ia pra lá e abria caixas que eu nem sabia que que é que tinha dentro das caixas. Saíam os livros de histórias. Eu ria e chorava a ler. Com as lembranças. Os postais que eu escrevia, com as coisas. Aí me surge a ideia de fazer um blogue. Para não gastar dinheiro, primeiro foi o blogue e depois escrever o livro. Como sempre, eu não faço nada sozinha! Portanto, cheguei a um amigo meu que era muito bom na parte de informática e disse: Fernando! Salva-me! E o Fernando, como eu já tinha as coisas digitalizadas, porque eu isso sabia fazer, deu-me o arranque todo para o blogue. Tinha tudo escrito num papelinho. Quando eu me esquecia das coisas, telefonava-lhe ou ia lá a casa dele”. (Anexo 2, p. 69 - 70).

E foi assim que a entrevistada se lançou na escrita de um blogue que, posteriormente, deu origem a um livro sobre memórias da vida de uma educadora de infância. Para além disso, envolveu-se num projeto com

“adolescentes problemáticas, que não tinham conseguido fazer a escolaridade obrigatória porque se portavam tão mal que as escolas corriam com elas, chumbavam anos, chumbavam anos a fio. E o Ministério resolveu abrir uns cursos que se chamavam CEFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos que lhes daria acesso ao nono ano de escolaridade. Para ver se ficavam com a escolaridade obrigatória e eu, fui dar aulas num curso. Olha! lá dando comigo em maluca. Num curso para Auxiliares de Ação Educativa. Elas sabiam todas que não iam ser Auxiliares de Ação Educativa, porque nesta altura já era preciso ter o décimo segundo ano. Estavam-se nas tintas para aquilo. Não tinham motivação: ‘Eu não vou chumbar porque toda a gente passa nestes cursos’. Toda a gente passa nestes cursos. Pronto e davam-me cabo da cabeça nas aulas. Portanto, eu fui à Manuela Castro Neves para ver se ela me ensinava. Porque elas não conseguiam ler um texto básico. E eu, ao menos, queria que lessem uns textos, que escrevessem, mesmo que não servisse para a profissão, escreviam, mas não eram capazes de ler um texto do mais rudimentar possível. Fui para a Manela Castro Neves, professora primária que trabalha muito bem as coisas da escrita e da leitura, para ela me ajudar a fazer pequenas fichas de interpretação dos textos que lhes pudesse facilitar a leitura. Ela ensinou-me, pronto, e assim que fui-me desenrascando com elas e saía de lá completamente de rastos. Eu queria ter vindo embora ao fim dum ano, que é o que muita gente faz, mas já que havia começado, pelo menos acabava e ajudava-as, pois, a fazer um trabalho final. Olha, chegaram a ir para a minha casa, para a Parede, para eu as ajudar a fazer os trabalhos e as outras coisas. Eu não podia desistir porque eu não ficava bem comigo própria. Pronto e depois vim para casa. Entretanto minha mãe faleceu”. (Anexo 2, p. 71 - 72)

A decisão da entrevistada C que a conduziu à reforma foi um pouco parecida com o processo acabado de descrever. Também ela retorna à sua escola, depois de sair, no seu caso, da Faculdade. Assim,

“quando a universidade deixou de ter alunos no educacional eu voltei ao meu lugar de origem, voltei à escola secundária em que eu pertencia<sup>9</sup>. Fiquei lá durante mais três anos. Essa mudança,

---

<sup>9</sup> Segundo a entrevistada, no período a que a mesma se refere, “as universidades começaram a ter muito menos alunos para ser professores” (Anexo 3, p. 31), razão que explica o fim do seu destacamento no ensino superior e o retorno à escola secundária. No entanto, porque é que ela não optou por uma carreira neste nível de ensino, já que, como a própria o refere, foi “bastantes vezes convidada para ser ... para ficar na universidade, fazer o doutoramento, etc.” (ibidem). A resposta, em si, é interessante e merece ser revelada. Não se tratava de recusar o trabalho académico e a pesquisa, até porque a entrevistada fez um mestrado, fora da instituição do ensino superior onde lecionava, um mestrado em psicologia educacional, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada associado à Universidade de Aix-en-Provence, que foi feito porque “queria fazer uma coisa que tivesse sentido” (ibidem). Assim, o problema de prosseguir a carreira como professora universitária significava, na sua opinião, “abandonar o educacional. Eu tinha de ir para a área da literatura, ou para a área das línguas ou se fosse, para que área fosse, que não tivesse exatamente a ver com o educacional. porque no educacional nem havia propriamente, carreira aí. E portanto, eu voltei a uma escola secundária ... a escola secundária em que eu pertencia” (ibidem).



para algumas pessoas eu percebo, e de alguma maneira também para mim, foi brutal. Porque eu passei a ter turmas de adolescentes. Tinha décimos anos e cursos profissionais. Porque foi muito interessante quando cheguei à escola de origem e as pessoas disseram: 'Ah pronto! Como vens da universidade então temos aqui umas turmas muito boas'. Muito boas entre aspas! Porque o suposto era: 'Sabes tanto de educacional, então vai ter agora com eles todos! E fiquei com seis turmas logo no primeiro ano. Houve uma colega ainda que protestou: 'Não percebo porque a professora vai ter estas turmas'. Pronto. Era bem intencionada! Mas, pronto. Portanto, eu fiquei com seis turmas de cursos profissionais. Alunos muito desligados da escola. Quê, que é isso quer dizer? Que queriam seguir outras coisas, que queriam sair da escola. E portanto, com grandes problemas de indisciplina na sala, etc. E aí foi mais uma vez o desafio de montar, de tentar construir com eles um trabalho participado, um trabalho cooperado. Era difícil, porque algumas turmas eram muito grandes. Eram 30 alunos. Grandes para nós, não é? Não estou a falar do Brasil e da América Latina em que as turmas são muito maiores. Mas ah ... era difícil. Mas das primeiras coisas que fiz, quando cheguei a essa escola foi perseguir o funcionário da escola para me arranjar um armário em cada sala onde eu estivesse. É um pouco ridículo dizer isto, mas o que é facto é que nas escolas secundárias, os alunos transitam permanentemente de salas. Ninguém tem uma sala. Nem o professor tem uma sala. Portanto, estamos sempre a mudar e as salas são absolutamente incaracterísticas, não têm nada. Então, do que se tratou, foi de em todas as salas, onde eu estivesse, ter um armário. E a ideia era, e foi, ter um armário para ter os trabalhos dos alunos, uma pequena biblioteca e podermos ter materiais que se iam construindo e que se podiam expor e de que se podia dispor. Isso, nalgumas salas não houve tempo para ser conseguido, mas entretanto uns alunos de umas turmas sabiam que já havia armário na outra sala e as vezes iam lá e etc. E criou-se uma certa necessidade de se pôr armários e as pessoas lá me diziam: 'Bom, já lá tens o armário na sala ...' Não! Enquanto não tinha o armário, levava umas malas de rodas com os materiais. E isso, naquela altura, eram escolas muito tradicionais em que isso não acontecia. Nunca tive problema porque mesmo quando não tinham o armário, os alunos iam ter comigo à sala dos professores, para levar as coisas que guardava na sala dos professores e se, por acaso, havia dias em que eu não levava os materiais, eles ficavam logo: 'Então professora? Hoje o que que é isto? Hoje o que é isso? Vai-nos pregar uma seca!' Diria eu: 'Vai-nos dar uma aula?' ... E isso já era uma coisa que eles não queriam. E isso também não podia ser de outra maneira, não é? Quer dizer é na minha e sou eu que assumo. Isso funcionou, penso que funcionou. É claro que não tenho nenhuma avaliação escrita do como é que funcionou. Se funcionou inteiramente. A minha ideia é que, para mim, isso me deu alguma saúde. Já ao fim da carreira poder pensar que ainda era possível realizar aquilo porque sempre tinha clamado. A uma consciencialização dos alunos de que estávamos ali era para trabalhar, para fazer algumas coisas, para não perder tempo, para não nos massacrarmos uns aos outros, para não gritarmos uns com os outros, para termos saúde mental e trabalho intelectual que se visse, não é? Eu penso que, apesar dessas dificuldades durante estes 3 anos funcionou. Quando a uma certa altura fiz uma contagem do tempo de serviço e os funcionários da escola disseram-me (porque as coisas, entretanto começaram a evoluir muito rapidamente): 'A senhora deve-se reformar este ano, porque, para o ano, se se reformar para o ano, passa a ter que trabalhar

mais um ano e recebe menos.' As coisas foram mudando. Iam mudando. Os ordenados dos professores começaram a descer, aí o tempo de trabalho aumentou e portanto, eu vi-me a ter que tomar aquela decisão e pensei: 'Pronto! Então eu vou mesmo reformar-me. É meter os papéis! Sendo que continuarei a trabalhar enquanto puder E neste caso, como agora, no Movimento e noutros grupos de trabalho onde tem sido possível ir prosseguindo o trabalho. E sobretudo tendo-me dedicado cada vez mais ao trabalho sobre a produção escrita e o desenvolvimento da produção escrita pelos professores e pelos alunos. Portanto, aquilo que tenho feito e fiz, quer no Ministério da Educação, quer no Movimento, quer nas escolas. Pronto, onde fui sendo convidada ... foi sempre nesse âmbito. O que significou que a minha preocupação ao trabalhar de uma maneira diferente foi nunca hostilizar os meus colegas ou as escolas. Porque é muito perigoso se nós afrontamos um colega com o nosso trabalho ... ah e se isso parece um orgulho ou um autocontentamento ... isso pode ser muito grave para nós e para os outros. Portanto nunca senti isso. Penso que fui conseguindo gerir a relação com os meus colegas. Contando muitas vezes como fazia, de uma maneira muito natural, sem exibição. Dizendo: 'Olha se eu discutia ... 'ah, mas 'Como é que os teus alunos ... Sim, mas eles têm ... por exemplo, eles fizeram isto. ou fizeram isto. Ou têm um plano de trabalho. Ou fazem ... pronto. Ia mostrando algumas das coisas que ia fazendo, ou que eles iam fazendo e mesmo quando me vim embora, deixei a uma colega, exatamente os trabalhos que eles tinham feito (...). E ela me disse: 'Ah sim sim eu já sei que tu trabalhas assim e tal. Mas que dizer, não muito interessada em saber como. Porque não seria o seu modo de fazer. Ah! pronto. O que significou que fui sempre desafiada a trabalhar pelo Ministério da Educação inclusivamente em vários pontos do mundo, não é? O Canadá, nalguns países da Europa. Para o desenvolvimento do português como língua estrangeira ou como língua materna nas comunidades portuguesas, não é? Portanto, na Alemanha fazendo cursos de formação para professores de português, em França, na Bélgica, Espanha, Canadá, Estados Unidos. Inglaterra, etc. Tenho mais tempo. Tenho menos energia e vontade de percorrer o mundo". (Anexo 3, p. 33 - 37).

Tal como as entrevistadas e o entrevistado anteriores, a entrevistada D reformou-se e também continuou a trabalhar. "Dei aulas no Piaget e, ainda, na Paula Frassinetti. Uma memória que até me costumo esquecer! E em Felgueiras porque também há uma escola de formação de professores. Depois de me aposentar continuei a dar aulas e a fazer acompanhamentos de mestrado para alunos africanos" (Anexo 4a, p. 10 -11).

Neste sentido, estamos perante um conjunto de pessoas que encontraram na profissão docente um sentido que lhes permitiu abordar a profissão da forma como se relata e aborda neste trabalho. Uma profissão que pode ser definida como uma profissão gratificante e que, por isso, nos coloca perante a questão de compreender quais os fatores invariantes que explicam um tal sentimento, sobretudo, quando nos defrontamos

com abordagens onde o mal-estar e o sofrimento dos professores se evidencia como um problema grave do nosso tempo (Varela, 2018).

É essa reflexão que iremos propor no próximo capítulo, de forma a identificar aqueles fatores e a refletir sobre as potencialidades e vulnerabilidades do nosso estudo.

#### **4.6. SÍNTESE**

Sendo este um estudo exploratório importa ser prudente nas conclusões dos seus resultados que não permitem definir, por isso, nem perfis nem tendências ou sequer estabelecer qualquer tese acerca do efeito contexto «ciclo educativo» sobre as possibilidades dos professores olharem para a profissão que exercem em função de uma abordagem mais significativa e gratificante. Assim, só é possível identificar um conjunto de fatores que servirá de referência ao aprofundamento da reflexão, a qual não poderá ser dissociada da literatura que tem vindo a ser produzida.

O fator mais relevante e que, de algum modo, é um dos fatores que atravessa os depoimentos recolhidos, é aquele através da qual se revela a intencionalidade educativa dos entrevistados. Apesar das suas particularidades e das singularidades dos diferentes percursos profissionais, um dos elementos mais consistentes dos seus discursos tem a ver com a expressão de uma tal intencionalidade, à qual subjaz uma perspetiva curricular e pedagógica que, de um modo geral, tem um denominador comum: a recusa do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Neste sentido, os depoimentos caracterizam-se por uma coerência onde o reconhecimento das crianças e dos jovens como atores educativos adquire uma centralidade evidente nos mesmos. Daí a importância que se atribui às atividades e aprendizagens significativas, como condição de projetos educacionais que se assumem como processos de empoderamento pessoal, social e cultural, o que parece contribuir para se definir a profissão docente como uma profissão intelectualmente desafiante. Será esta leitura da profissão que, possivelmente, explica a insatisfação de alguns dos entrevistados, relacionada com a exploração de alternativas e a procura de soluções consequentes. Uma insatisfação que, assim, parece ter estimulado a sua proatividade profissional.

Ainda que os depoimentos nos mostrem como os entrevistados assumiram riscos e enfrentaram situações marcadas por alguma incerteza, uma tal disponibilidade não parece ter sido fonte de desgaste, ainda que possa ter estado na origem de momentos de angústia profissional que, no entanto, não conduziu a situações de mal-

-estar estruturante. Pelo contrário, o que se constata é que, por exemplo, no caso da entrevistada B, há uma espécie de encantamento pela profissão, ainda que não se possa desvalorizar a hipótese que um tal encantamento possa relacionar-se com o trabalho que realizou num conjunto de jardins de infância, localizados em zonas desfavorecidas. No caso da entrevistada D é mais a urgência da militância pedagógica que se afirma, a qual está presente, contudo e de forma mais ou menos visível, na vida de todos os entrevistados. Não cremos, no entanto, que estejamos perante qualquer tipo de voluntarismo inspirado (Correia & Matos, 2001), mesmo que seja necessário reconhecer que, com exceção do entrevistado A, as entrevistadas B, C e D encontraram em associações pedagógicas o suporte necessário para realizarem a sua obra educativa. Uma tal opção que é uma opção estruturante da vida destas entrevistadas não poderá ser lida, contudo, como expressão de qualquer tipo de voluntarismo inspirado, tendo em conta que este registo profissional tende a definir-se, em primeiro lugar, mais em função da generosidade do que da reflexividade (Cosme & Trindade, 2008); em segundo lugar, a propor um tipo de ação profissional que conduz os professores ao transbordamento de funções que A. Nóvoa (2005) denuncia e, por fim, à afirmação de ambientes onde as interações entre pares tendem a exprimir o que M. Thurler (2003) define como uma cultura da balcanização no seio das escolas, onde grupos de docentes cooperam entre si, em nome do seu envolvimento em projetos de inovação pedagógica, de forma distante e, por vezes, suscitando a hostilidade do resto da comunidade docente.

Sendo possível identificar a generosidade política e social como pressuposto do pensamento e da intervenção educativa dos entrevistados, é possível afirmar, também, que uma tal generosidade, mais do que modelar esse pensamento e essa intervenção, apenas os inspirou a prosseguir, o que nos leva a concluir que sendo uma condição necessária não é uma condição suficiente para explicar a natureza das suas opções profissionais. Trata-se de uma conclusão que se baseia nos discursos dos entrevistados que tendem a circunscrever-se a um registo curricular e pedagógico para falarem da sua vida profissional. Mesmo a entrevistada B, que valoriza a importância de algumas das suas experiências que tiveram lugar em bairros degradados, aborda essas vivências em função mais da sua dimensão educativa do que propriamente em termos de uma atividade de profilaxia social. Por fim, importa chamar a atenção, por exemplo, para o depoimento da entrevistada C e o modo como nesse depoimento se refere à relação com os colegas e ao cuidado que assume em lidar com as tensões que o tipo de atividade que promove

pode gerar. Perante um tal testemunho não nos parece que estejamos perante a afirmação de uma cultura profissional que suscite a balcanização.

Um outro fator relevante tem a ver com a importância que os entrevistados atribuem à colegialidade docente como condição de uma vida profissional significativa, na medida em que são as interações entre pares que lhes permite usufruir da oportunidade de assumirem práticas reflexivas consequentes. São estas práticas que lhes fornecem suporte técnico e emocional, favorecendo interlocuções que apoiam e potenciam a sua capacidade de pensar sobre os desafios educativos e de lhes responder de forma bem sucedida. Neste caso, consideramos que os depoimentos dos entrevistados permitem sustentar a tese de que as interações com os outros são condição necessária para que se possam alimentar as ambições curriculares e pedagógicas que todos os entrevistados dão mostras. Pode até considerar-se que a ausência de tais ambições é uma razão plausível que poderá explicar porque é que há professores que dispensam as relações de colegialidade com os seus pares.

O último fator que pensamos que o nosso estudo tende a valorizar diz respeito à importância que assume o reconhecimento, por parte dos outros, como fator potenciador de uma vida profissional gratificante. O entrevistado A mostra-nos isso quando se refere aos almoços de convívio com os seus antigos alunos da Escola do Magistério que dirigiu. As entrevistadas B e C também abordam a problemática do reconhecimento, mesmo que de origem diferente, quando a primeira é convidada para trabalhar no Ministério da Educação ou como orientadora de estágios numa Escola Superior de Educação e a segunda recebe convites para trabalhar no estrangeiro e, igualmente, para ser supervisora de estágios na universidade. A entrevistada D parece obter o reconhecimento quando, entre outras coisas, se refere ao prestígio do avaliador do projeto em que esteve envolvida, conferindo-lhe uma credibilidade que suscita aquele reconhecimento.

Se este estudo tem alguma importância, a mesma tem a ver com a centralidade que todos os entrevistados atribuem à dimensão curricular e pedagógica do seu trabalho como condição de bem-estar profissional. Este é, na nossa opinião, um dado muito relevante, tendo em conta, por exemplo, como esta dimensão foi esquecida no estudo recente que Raquel Varela (2018) coordenou sobre o mal-estar docente, o que constitui um problema, entre outras coisas, um problema concetual, na medida em que, como se infere das entrevistas que realizamos, essa é uma dimensão nuclear da reflexão sobre este

fenómeno profissional. A abordagem em retrospectiva que os entrevistados produziram e que corresponde a um balanço gratificante da sua vida como professores é naquela dimensão que encontra um dos fatores mais decisivos que permitem explicar esse balanço.

Em aberto fica, contudo, um conjunto de questões relacionadas com o papel da militância cívica, do enquadramento dos entrevistados em associações profissionais de natureza pedagógica ou da vivência de situações históricas que potenciam a construção de uma relação com a profissão docente mais plena. São questões a explorar em próximos trabalhos, de forma a discutir-se se a construção de uma tal possibilidade exige que os docentes se encontrem vinculados aquelas associações, se afirmem como militantes de causas cívicas ou que tenham tido uma educação, familiar e não só, que favoreça essa possibilidade.

O que podemos concluir é que a militância cívica, o vínculo a associações profissionais de natureza pedagógica, a vivência política, social e pessoal no período histórico relacionado com a democratização do país ou, ainda, algumas particularidades da educação pessoal são fatores que explicam e sustentam os depoimentos dos entrevistados e determinaram as suas opções. Isto não significa que possamos afirmar que estes sejam vistos como fatores universais que possam explicar as razões que conduzem as professoras e os professores a construir um sentido mais pleno para a profissão que abraçaram.

Estamos perante fatores a considerar, na medida em que tendem a influenciar uma postura onde se salienta a importância das intenções curriculares e pedagógicas explícitas e da reflexão que conduz a que tais intenções se afirmem, as quais pressupõem um investimento intelectual e relacional que me nos parece uma imagem de marca dos professores que olham para a profissão de forma gratificante. Trata-se, no entanto, de fatores que podem emergir noutras situações e noutras circunstâncias. Neste âmbito, só queremos chamar a atenção para a importância do reconhecimento profissional como um último fator a valorizar, o qual se afirma como um fator que tem de ser abordado nos seus aspetos endógenos e nos seus aspetos exógenos. Ou seja, é um fator que obriga as instituições e as lideranças a refletir sobre o que podem fazer para gerir esse reconhecimento, mas também os próprios docentes a compreender como poderão tomar consciência da importância do trabalho que produzem.



**CAPÍTULO V**  
**APRECIÇÕES CONCLUSIVAS**



Este foi um trabalho através do qual se visava identificar e compreender que fatores poderão contribuir para que os professores construam e estabeleçam uma relação mais significativa com os desafios da profissão e com a profissão, em si.

Trata-se de um trabalho que, baseado na literatura disponível, se defrontou com o fato da profissão docente tender a ser vivida como um estado de silêncios e sofrimentos (Correia & Matos, 2001), o que, como o referimos, conduziu António Nóvoa (1999) a defender que os tempos são para refazer identidades, buscando “no interior da profissão os estímulos que muitas vezes só buscam ser percebidos vindos do exterior da mesma (económicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) (idem, p.24).

Foi este o conselho que seguimos, aprofundando o desafio e, sob a inspiração da obra de Amélia Lopes (2001), balizamos a reflexão sobre as funções exetáveis que deveriam ser atribuídas aos professores e os compromissos profissionais estabelecidos, pretexto para abordar a denominada crise da identidade profissional docente e as razões da mesma ou, melhor dizendo, para abordar alguns dos tipos de discursos que se produzem sobre as razões da mesma. Constatamos que, por isso, uma tal crise pode assumir configurações distintas, conduzindo os professores a explorar outras possibilidades de ser professor, a viverem um estado de moratória permanente ou a envolver-se na construção de uma identidade profissional difusa (Costa, 1989). Num dado momento debatemo-nos com a pertinência da decisão de transitar do professor instrutor para o professor facilitador como uma falsa resposta cujo impacto no modo como os professores se percebem, enquanto profissionais, seria catastrófico, dado que ao ignorar as relações de poder na sala de aula, como relações constitutivas dos acontecimentos que aí ocorrem, contribuiria para iludir um fator incontornável da

reflexão. Daí que se tenha recorrido a Ariana Cosme (2009), a autora que propôs a afirmação do professor como um interlocutor qualificado, para encontrar a questão que me interessava responder: Como é que os docentes constroem uma relação com a profissão mais gratificante e significativa?

Foi com esta questão que tentamos compreender como quatro docentes reformados, provenientes dos mais diversos ciclos educativos, selecionados por assumirem que a sua vida profissional é entendida, por eles, como gratificante, abordavam a profissão, do ponto de vista da percepção que foram construindo sobre a mesma, dos desafios vividos e das respostas que foram produzindo.

Os resultados da análise das respostas produzidas já foram apresentados no capítulo anterior, permitindo-nos, agora, constituir este balanço que tem como referência a reflexão teórica que produzimos sobre a profissão docente e o modo de pensar esta profissão.

Num tempo como aquele em que vivemos, temos de reconhecer que somos mais ambiciosos, colocamo-nos perante desafios inéditos, em comparação com os desafios que nos propúnhamo-nos e nos propunham, há dez anos atrás. As nossas escolas estão mais diversas, os nossos objetivos complexificaram-se, as expectativas são outras, logo seriam necessários outros modos de pensar o trabalho, as relações e a profissão. Daí que os depoimentos dos nossos entrevistados tivessem uma grande importância, dado que nos poderiam ajudar a compreender como é que exerceram a profissão, de forma a encontrar sentidos que lhes permitiram evocá-la como uma experiência profissional significativa.

De alguma forma, o estudo realizado permitiu confirmar que uma das razões que explica a percepção de sucesso profissional dos docentes passou pelo seu distanciamento face ao paradigma da instrução (Cosme & Trindade, 2010), uma possibilidade que A. Cosme (2009) propõe para que os professores possam abordar a profissão de forma mais gratificante. Trata-se de uma recusa que deverá ser relacionada com o estatuto que aqueles entrevistados atribuem aos alunos, à funcionalidade dos saberes e das ações intelectuais que estes suscitam ou à importância que atribuem aos colegas nos seus quotidianos. Estes parecem afirmar-se como um recurso emocional e pedagógico que assumem um papel decisivo quando os docentes se afirmam pelas suas inquietações e dúvidas. Diríamos que, neste caso, a insatisfação não é fonte de mal-estar mas condição

de um processo de procura que, sem o apoio dos pares, continuaria a sê-lo. Deste modo, confirma-se, também, o que defende A. Lopes quando afirma que a mudança nas identidades profissionais dos professores é uma mudança num ambiente de “trabalhar e aprender em conjunto” e “de formação centrada e baseada na escola” (Lopes, 2001, p. 399), o que nos mostra que não há solução para enfrentar a necessidade de reconstruir as identidades profissionais docentes dissociada da reflexão sobre as representações e as decisões curriculares e pedagógicas assumidas pelos professores.

Teremos de reconhecer, no entanto, que o nosso estudo, dada a natureza exploratória do mesmo que tem a ver, também, com o número de entrevistados que selecionamos, não aborda as implicações nem da cultura institucional das escolas, nem do tipo de gestão que aí se pratica, nem, igualmente, das condições de trabalho dos docentes, não porque se desvalorize estes fatores mas porque, nos seus depoimentos, os entrevistados não valorizaram muito estas dimensões do seu trabalho. A reflexão sobre os efeitos e o impacto das políticas educativas também está ausente dos mesmos depoimentos, o que não poderá ser lido de imediato como uma desvalorização, da parte dos entrevistados, sobre um tal impacto. Tendo em conta os seus discursos e as vivências que os mesmos expressam não nos parece que possamos afirmar que, para estes docentes, as políticas educativas não contam. Provavelmente, a ausência de reflexões tende a exprimir uma atitude profissionalmente proativa. A mesma atitude que poderá explicar, também, que as implicações da cultura institucional, do tipo de gestão das escolas e das condições de trabalho dos docentes não sejam explicitamente referidas.

Como já o referimos, os entrevistados viveram como docentes um período singular da história do sistema educativo português. Não tiveram, por exemplo, problemas de emprego e não viveram situações de precariedade profissional de longo prazo, o que significa que a reflexão que produzimos não poderá ser generalizada, ainda que nos possa permitir propor hipóteses, identificar fatores ou definir tendências que servirão de referência para se proporem e produzirem outros trabalhos. Mesmo assim, é possível considerar que este trabalho permite demonstrar que quer a denominada crise docente quer as respostas que se propõem para as mesmas não deixa de refletir a crise de pensar a educação e as escolas nas sociedades contemporâneas (Correia, 1998). Por isso, é que a reflexão que propomos, a partir de Trindade e Cosme (2010), sobre os três paradigmas assume uma importância nuclear para fazer avançar a reflexão que, através deste trabalho, se propõe.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Fernando Cordeiro (2001). *O professor com a realidade docente. Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amado, João (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa

Ben-Peretz, Miriam (1992). Episódios do Passado evocados por professores aposentados. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores (199-214)*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bondía, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.

Canário, Rui (1999). *Formação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2005) *O que é a escola? Um olhar “sociológico”*. Porto: Porto Editora.

Chevallard, Yves (2001). O Que é Provar? Opinar, Afiramar, Professar em Didática. In Hadji, Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação – Para uma “nova aliança” - 10 questões acerca da prova (27-40)*. Porto: Porto Editora.

Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa.

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora

Cosme, Arianne (2006). Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (tese de doutoramento).

- Cosme, Ariana (2009) *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, Ariana; Trindade, Rui (2008). O voluntarismo inspirado: Contributo para uma reflexão. *A Página da educação*, ano 17, nº 175, 11.
- Cosme, Ariana; Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.
- Costa, Emília (1989) Desenvolvimento de identidade. In Campos, Bartolo P. (coord), *Psicologia de desenvolvimento e educação dos jovens* (251-286) Lisboa: Universidade Aberta.
- Crato, Nuno (2006). *O 'Eduquês' em discurso directo: Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades – A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteve, Jose Manuel (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Ferreira, Vítor (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torres, L., Palhares, J. (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (165-195). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Freitas, Denise & Galvão, Cecília (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Revista Ciências & Cognição*, (12), 219-233.
- García, Carlos (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto Editora: Porto.
- Giddens, Anthony (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Goodson, Ivor (1992). Dar Voz ao Professor: As histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento profissional. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (63-78). Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hadji, Charles & Baillé, Jacques (2001). Inteligência da “coisa educativa”. In Hadji, Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação – Para uma “nova aliança” - 10 questões acerca da prova* (11-24). Porto: Porto Editora.
- Hameline, Daniel (1999). O Educador e a Ação Sensata. In Nóvoa, António (Org.), *Profissão Professor* (35-62). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Huberman, Michaël (1992). O Ciclo da Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, António (Org.), *Vida de Professores* (31-62). Porto: Porto Editora.

Huberman, Michel (1989). *La vie des enseignants: Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Actualités pédagogiques et psychologiques.

Jesus, Saúl Neves (2002). *Perspectivas para o bem estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.

Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Matos, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.

Meirieu, Philippe (1993). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF Éditeur.

Meirieu, Philippe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed.

Meirieu, Philippe (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

Nóvoa, António (1999) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA

Nóvoa, António; Marcelino, Francisco; Ó, Jorge do (2012). *Escritos sobre educação*: Lisboa: Tinta da China

Perrenoud, Philippe (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Piovesan, Armando; Temporini, Edméa (1995). Pesquisa exploratória: Procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29 (4): 318-325

Postic, Marcel (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Almedina.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, Gabriel Mithá (2003). *A pedagogia da avestruz: Testemunho de um professor*. Lisboa: Gradiva.

Santos, Boaventura Sousa (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa (2001). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Thurler, Monica (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Trindade, Rui (2009). *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.

Trindade, Rui; Cosme, Arianne (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Valente, Guilherme (2012). *Os anos devastadores do eduquês: Contributos para a História da Educação depois do 25 de Abril*. Lisboa: Gradiva.

Varela, Raquel (2018). Desgaste na profissão docente – burnout: Divulgação dos resultados do estudo sobre «As condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE)». *Jornal da Fenprof*, nº 294.





## **ANEXOS**

## Anexo I – Guião de entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA <sup>10</sup>		
<b>Entrevistadora:</b> Amanda Dihl Moraes		<b>Data:</b>
		<b>Local:</b>
Entrevistado <input type="checkbox"/>	<b>Nome:</b>	
Entrevistada <input type="checkbox"/>		
<b>Recursos:</b>		
Telemóvel, tablete, rotuladores coloridos, canetas, papel kraft, filmadora.		

<b>Título:</b> O PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PORTUGUESES SERENAMENTE REFORMADOS.
<b>Objectivos gerais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o percurso profissional de professores portugueses serenamente reformados;</li> <li>• Compreensão da posição dos entrevistados (seus olhares, seus questionamentos e seus sentimentos) para com o seu percurso profissional.</li> </ul>

---

<sup>10</sup> Semidirectiva ou semiestruturada de carácter compreensivo conforme explica em seu artigo Vítor Ferreira e em seu livro João Amado: Ferreira, Vítor (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torres, L. L., Palhares, J. A. (Eds.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 165-195). Vila Nova de Famalicão: Húmus / Amado, João (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

<b>Blocos temáticos</b> (temáticas consideradas relevantes para a investigação)	<b>Objectivos do bloco temático</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Pergunta de recurso e aferição</b>
<b>Bloco 01 - Introdutório</b> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Explicar a situação de entrevista.</li> <li><input type="checkbox"/> Criar ambiente propício à entrevista.</li> <li><input type="checkbox"/> Assinatura do <i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i>.</li> <li><input type="checkbox"/> Ofertar um caderninho para que sirva de diário para ir anotando tudo o desejam me contar quando não estou por perto. (Diário).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Agradecer a disponibilidade;</li> <li><input type="checkbox"/> Informar sobre o uso dos recursos;</li> <li><input type="checkbox"/> Explicitar o problema de investigação, os objetivos e os benefícios do estudo;</li> <li><input type="checkbox"/> Colocar o entrevistado na situação de colaborador;</li> <li><input type="checkbox"/> Garantir confidencialidade dos dados;</li> <li><input type="checkbox"/> Explicar os procedimentos.</li> </ul>	
<b>Bloco 02 – Começos</b> A escolha profissional, o estágio, a escola e o ingresso no lugar de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Motivação de escolha profissional;</li> <li><input type="checkbox"/> O sentido do estagiar;</li> <li><input type="checkbox"/> Relação estágio-escola-universidade;</li> <li><input type="checkbox"/> Definição de escola</li> <li><input type="checkbox"/> O papel da escola</li> <li><input type="checkbox"/> O papel do professor</li> <li><input type="checkbox"/> A escola como lugar de formação (professor de aprende a ser professor).</li> <li><input type="checkbox"/> O professor-educador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Como foi feita a tua escolha profissional?</li> <li><input type="checkbox"/> Como foi o teu estágio?</li> <li><input type="checkbox"/> Consegues relacionar universidade-escola-estágio?</li> <li><input type="checkbox"/> O que é, hoje, o estágio para ti?</li> <li><input type="checkbox"/> O que era uma escola para ti na tua época de estagiário? Para que ela servia?</li> <li><input type="checkbox"/> Podes definir a escola hoje?</li> <li><input type="checkbox"/> Como tua entrada na primeira escola como professor?</li> <li><input type="checkbox"/> A escola se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> O que te levou a querer ser professor?</li> </ul>

		<p>apresentou alguma vez como formadora (sendo para isso, pedagógica)?</p> <p><input type="checkbox"/> Podes definir o papel do professor que tu hoje tens como necessário?</p>	
<p><b>Bloco 03 – Profissionalidade intermédia</b></p> <p>Os anos que se seguem e as mudanças até vésperas de reforma</p>	<p><input type="checkbox"/> Refletir sobre as tensões da profissão de professor.</p> <p><input type="checkbox"/> Caracterizar a essência de fases anteriores e fases que se seguiram.</p> <p><input type="checkbox"/> Relações com colegas e formas de trabalhar conjuntamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Apoio de formação fora da escola. (MEM, por exemplo)</p> <p><input type="checkbox"/> O foco da formação dos professores é o quê mesmo?</p>	<p><input type="checkbox"/> Quando soube que não eras mais um novato?</p> <p><input type="checkbox"/> O que normalmente te fazia desestabilizar profissionalmente?</p> <p><input type="checkbox"/> Como percebestes esta fase de desestabilização?</p> <p><input type="checkbox"/> Como você tratava os novos colegas de escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Você exerceu algum cargo diferente do de professor?</p> <p><input type="checkbox"/> O que você entende (hoje) por erro na profissão de professor?</p> <p><input type="checkbox"/> Buscou formação/apoio fora da escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Obteve respaldo/apoio de movimentos ou grupos externos à escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Onde foi que as formações mais te ajudaram? (metodologia, avaliação, planejar, a ter</p>	

		uma visão crítica, a ser transformador)	
<b>Bloco 04 – Anos de véspera de reforma</b>	<input type="checkbox"/> Vislumbre do panorama escolar <input type="checkbox"/> Eu profissional e os dramas que me atingem e os que eu mesmo me inflinjo.	<input type="checkbox"/> Para você, quais são os maiores dramas que traspassam o profissional professor? <input type="checkbox"/> Quais os maiores dramas que a figura do professor pode inferir na sua própria profissionalidade?	
<b>Bloco 05 – Sentimentos de um professor serenamente reformado</b>	<input type="checkbox"/> Falar do panorama profissional em retrospectiva e expressar seus sentimentos para com ele.	Dicas para que outros possam chegar a reforma de forma serena?	
<b>Bloco de finalização</b>  Síntese e metarreflexão sobre a própria entrevista e agradecimentos	<input type="checkbox"/> Conferir se todos os documentos foram entregues (termos e cartografia). <input type="checkbox"/> Trocar correio eletrônico.		

## **Anexo II – Termo de Consentimento Informado**

### **DOCUMENTO REFERENTE AO CONSENTIMENTO INFORMADO**

#### **Título do projeto de investigação:**

O Percorso Profissional de Professores Portugueses Reformados.

#### **Responsável pela investigação:**

Amanda Dihl Moraes (Estudante do Mestrado em Ciências da Educação) sob orientação do Prof. Doutor Rui Trindade

#### **Instituição:**

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto(FPCEUP).

#### **Informação geral**

Você está sendo convidado a participar de uma investigação, no âmbito da produção de uma tese de mestrado de uma estudante da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto que visa analisar as narrativas (estórias) profissionais de professores portugueses reformados que foram identificados como profissionais reflexivos, com o objetivo de tentar compreender como os entrevistados enfrentaram as vicissitudes do seu processo de profissionalização e como tentaram construir uma vida profissional significativa.

#### **Quais os procedimentos do estudo em que vou participar?**

- Construção de sua cartografia profissional – Desenho da estrutura profissional individual com possibilidade de visualizar os respectivos quadros de referência.
- Entrevistas individuais semidirectivas ou semiestruturadas;
- Narrativas de estórias particulares através de escritos pessoais, a partir das quais se poderão aprofundar algumas das respostas propostas no ponto anterior.

#### **A minha participação é voluntária?**

A participação dos docentes convidados é voluntária, podendo, por isso, cada um alterar as afirmações produzidas, recusar responder a qualquer questão, interromper a

participação num encontro ou decidir deixar de participar no estudo.
<b>Quais os possíveis benefícios da minha participação?</b> Sua participação é importante porque entende-se que a mesma irá contribuir para aprofundar a reflexão quer sobre as singularidades do processo de profissionalização docente quer sobre a natureza das estratégias capazes de suscitar respostas profissionalmente mais significativas
<b>Quais os possíveis riscos da minha participação?</b> Esta investigação não traz quaisquer riscos acrescidos para os participantes no estudo.
<b>Como é assegurada a confidencialidade dos dados?</b> A confidencialidade dos dados desta investigação está assegurada pela investigadora através da utilização de dados de identificação fictícios.
<b>Como irão os resultados do estudo ser divulgados e com que finalidades?</b> Os resultados desta investigação e a sua análise serão tornados públicos num capítulo específico da dissertação de mestrado. Para além disso, a investigadora compromete-se a elaborar um documento síntese a enviar aos professores participantes no estudo, com as principais conclusões do mesmo, se estes manifestarem o desejo de os conhecer.
<b>Em caso de dúvidas quem devo contactar?</b> Para qualquer questão relacionada com a sua participação neste estudo, por favor, contactar: <b>Amanda Dihl Moraes</b> <b>Telemóvel: 916 960 629</b> <b>e-mail: amandadihlmoraes@gmail.com</b>

## Assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Li o presente documento e estou consciente do que esperar quanto à minha participação no estudo (O Percurso Profissional de Professores Portugueses Reformados). Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente participar neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

---

participante

---

assinatura do participante

---

data e local